

**DO MOVIMENTO EM EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO
BÁSICO AO ENVOLVIMENTO NAS ATIVIDADES MUSICAIS
– CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES MUSICAIS**

Fernando Luís Grenho Silva

**Relatório de Estágio de
Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino
Básico**

setembro de 2016

**DO MOVIMENTO EM EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO
BÁSICO AO ENVOLVIMENTO NAS ATIVIDADES MUSICAIS
– CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES MUSICAIS**

Fernando Luís Grenho Silva

**Relatório de Estágio de
Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino
Básico**

setembro de 2016

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção de grau de Mestre em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, realizado sob a orientação científica do Professor João Pedro Lopes Reigado, Professor Auxiliar convidado da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e do Professor João Nogueira, Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

DECLARAÇÃO

Declaro que este Relatório de Estágio é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes citadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato

Lisboa, de de 2016

Declaro que este Relatório de Estágio se encontra em condições de ser apresentado a provas públicas:

O orientador

Lisboa, de de 2016

O tempo é a matéria onde a vida se molda.
O tempo não existe para os objetos parados.
O tempo não existe para aquilo que não vive.
A luz e sombra são as mãos verdadeiras do tempo.
Ser do tempo mas atacando o tempo.

José Luís Peixoto

Dedico este trabalho ao meu filho e à minha esposa

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo apoio e pela partilha de entusiasmo.

Ao meu professor cooperante, por tudo aquilo que me ensinou e pela magia de tornar sonhos em realidade.

Aos meus colegas de Mestrado, pela partilha e por ajudarem a formar um grupo que vai além de uma turma.

Ao professor João Reigado, pelo alargamento de horizontes e pelas sementes musicais plantadas.

Ao professor João Nogueira, pelo apoio e estímulo académico prestados.

Ao João Carvalho, pela amizade inquestionável, pelo altruísmo, pela disponibilidade e pelo apoio prestado, mesmo antes de ser solicitado.

À Maria Cristina e ao Augusto, pelo carinho, amizade e por serem incansáveis.

À Teresa Nunes, pelo apoio basilar, tal como pela sua amizade.

À Ana Isabel Pereira, pela alegria, sabedoria e profissionalismo que se traduzem num contributo primordial para este trabalho.

Ao Luís Vieira e ao João Ferreira, pois são uns camaradas com “C” maiúsculo.

À Helga Viegas e à Carla Morais, pela amizade e apoio.

A todos os alunos a quem tive o prazer de poder lecionar e com quem tanto aprendi, por, com eles, ter podido partilhar o amor pela música.

RESUMO

DO MOVIMENTO EM EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO BÁSICO AO ENVOLVIMENTO NAS ATIVIDADES MUSICAIS – CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES MUSICAIS

FERNANDO LUÍS GRENHO SILVA

O presente relatório é realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), componente integrante do Mestrado em Ensino de Educação Musical do Ensino Básico, e visa relatar a atividade empírica desenvolvida ao longo da mesma, numa estreita relação com uma fundamentação teórica e uma perspetiva reflexiva. Tem como propósito promover a reflexão acerca da importância do movimento na realização musical e de como a sua adoção, enquanto estratégia pedagógica, poderá ajudar a colmatar algumas das lacunas no processo de aprendizagem dos alunos, bem como melhorar o seu desempenho nas atividades musicais.

O trabalho é composto por cinco capítulos, sendo que o primeiro consiste numa contextualização do percurso do ensino da música, desde a primeira infância até ao 3º ciclo, e, ainda, na exposição da problemática. Seguidamente, é feita uma descrição sumária do espaço físico onde decorreu a PES no 2º e no 3º ciclo do Ensino Básico, com a apresentação do Projeto Educativo e dos Projetos Extracurriculares, bem como da Sala de Educação Musical. No terceiro capítulo, é apresentada, de forma descritiva, reflexiva e crítica, toda a atividade realizada durante o ano letivo 2015/2016, no âmbito da PES, distribuída pelas aulas observadas e lecionadas. O capítulo quatro relata o estudo de investigação aplicado a quatro turmas do 5º ano e a seis turmas do 7º ano de escolaridade, através da realização de um questionário em dois momentos distintos do processo, com o objetivo de verificar, ou não, a existência de uma relação cíclica entre movimento, envolvimento e construção de identidades musicais. Por fim, o último capítulo diz respeito à reflexão sobre o contributo da implementação do estudo de investigação intitulado “A importância da música na vida de um aluno do 2º ciclo” teve no meu processo de aquisição de competências. O estudo foi realizado por uma equipa de pesquisa, e os resultados obtidos visam corroborar a ideia de que, a música tem mais importância do que aquilo que os alunos, à partida, julgam.

PALAVRAS-CHAVE: Movimento, Atividades Musicais, Envolvimento, Estratégia Pedagógica, Construção de Identidades Musicais

ABSTRACT

FROM MOVEMENT IN MUSIC EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOL TO INVOLVEMENT IN MUSICAL ACTIVITIES – BUILDING MUSICAL IDENTITIES

FERNANDO LUÍS GRENHO SILVA

This report is being produced within the Supervised Teaching Practice (STP), course of the Master in Teaching Musical Education in Elementary Education, and aims to explain the empirical activity carried out throughout the course, while closely linked to its theoretical underpinnings and reflections. The purpose of the report is to reflect upon the importance of movement in musical achievement, and how adopting movement as a teaching strategy may help with bridging some of the gaps in the students' learning process, as well as improving their performance in musical activities.

The work includes five chapters. The first chapter provides the background for music education, describing the path from early years to the 3rd level, and also introducing the research problem. Next, we briefly describe the physical space where STP took place for the 2nd and 3rd Primary School levels, and also the presentation of the Educational Project and Extracurricular Projects and as well as the Music Classroom. In the third chapter, we present all the activities carried out during the 2015/2016 academic year, in a descriptive, reflective and critical manner, spread across lessons observed and taught. The fourth chapter provides details on the implementation of this Project with students from 5th grade and 7th grade. It relies on a survey completed at two different moments which aimed to verify if there was a closed-loop relationship between movement, involvement and the process of building musical identities. Lastly, the final chapter includes thoughts about the contribution of the implementation of a research study entitled "The importance of music in the life of a 2nd level student" had in my skills acquisition process. It was carried out by a research team, and aimed to confirm the idea that music is more important than what students, from the outset, seem to believe.

KEYWORDS: Movement, Musical Activities, Involvement, Pedagogical Strategy, Building Musical Identities

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
Capítulo 1: O Ensino da música	3
1.1 – Orientação musical na Primeira Infância e no ensino Pré-Escolar	6
1.2 – No 1º Ciclo do Ensino Básico/Atividades de Enriquecimento Curricular	9
1.3 – Educação Musical no 2º Ciclo do Ensino Básico	11
1.4 – Educação Musical no 3º Ciclo do Ensino Básico	12
1.5 – Considerações finais	14
Capítulo 2: Contexto de Estágio na Escola EB 2,3	15
2.1 – Caracterização da Escola	15
2.2 – Projeto Educativo do Agrupamento	16
2.3 – Projetos Extracurriculares	16
2.4 – A sala de Educação Musical/Oficina de Música	17
Capítulo 3: Prática de Ensino Supervisionada	18
3.1 – Observação	20
3.1.1 Ambiente da sala de aula:	21
3.1.2 Gestão da sala de aula:	21
3.1.3 Estratégia de aula:	23
3.1.4 Elementos da aula de educação musical:	25
3.2 – Observação participante	27
3.3 – Lecionação	29
3.3.1 5º D	35
3.3.2 5º E	38
3.3.3 5º F	40
3.3.4 5º G	42
3.3.5 7º A	44
3.3.6 7º B	45
3.3.7 7º C	47
3.3.8 7º D	49

3.3.9	7º E	51
3.3.10	7º G.....	54
Capítulo 4: Estudo de Investigação - Do movimento em educação musical no ensino básico ao envolvimento nas atividades musicais – construção de identidades musicais.		
4.1	– Introdução	55
4.2	– Propósito	56
4.3	– Método.....	57
4.4	– Objetivo	58
4.5	– Apresentação e discussão de resultados	58
4.6	– Conclusões.....	60
Capítulo 5: Reflexão sobre a implementação do estudo de investigação intitulado: A importância da música na vida dos alunos do 2.º ciclo (IMVA2C)		
	Conclusões	61
	GLOSSÁRIO	62
	LISTA DE ABREVIATURAS.....	63
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
	APÊNDICES	i
	Apêndice A. Projetos Extracurriculares.....	ii
	Clube de Música	iii
	Clube de Teatro	iii
	Dia do Agrupamento	v
	Apêndice B. Ações de formação.....	xii
	Ação de Formação: Folha de Cálculo Excel – Apoio à atividade docente	xiii
	Seminário “Criatividade e Emoções”	xiii
	Ação de formação de Educação Musical do 2º Ciclo do Ensino Básico	xv
	Apêndice C. Outros projetos	xvii
	Concerto de Natal	xviii
	Concurso “Ídolos da Escola”	xviii
	Visita de estudo.....	xx
	Apêndice D. Outros contextos escolares	xxiii
	Aula observada na EB 2, 3 – Escola do ensino público.....	xxiv

Aulas observadas na EB 2,3 – Escola do ensino privado	xxvi
Aula observada numa sessão de Musicoterapia da Unidade de Multideficiência, na EB 2,3 – Escola do ensino público	xxix
Apêndice E. Reuniões	xxxii
Reunião do Departamento – Nº 32 – Departamento de Expressões	xxxiii
Reunião Nº 4 de Conselho de turma – 5º E	xxxiv
Apêndice F. Tabelas de comparação dos resultados obtidos no Questionário 1 e no Questionário 2 para as turmas do 5º e 7º ano.....	xxxvi
Resultados do Questionário 1	xxxvii
Resultados do Questionário 2	xl
Apêndice G. Planificação	xlvi
1ª Planificação	xlvii
2ª Planificação	xlvii
Apêndice H. Tabela de distribuição de atividades e projetos por turma.....	xlviii
Apêndice I. Um elefante sou	I
Apêndice J. Apresentação para os alunos.....	lvi
Apêndice K. Sumários das aulas lecionadas	lviii
Apêndice L. Atividade rítmica Jogo do Copo	lxv
Apêndice M. Cânone - Manossolfa	lxxi
Apêndice N. Caracol	lxxiv
Apêndice O. Contradança	lxxix
Apêndice P. O Pastor	lxxxiv
Apêndice Q. Reflexão de uma aula	xcí
Apêndice R. A Ram Sam Sam - Formiguinha	xciv
“A Ram Sam Sam”	xcv
“Formiguinha”	xcvii
Apêndice S. Uma Lena lá lé	c
Apêndice T. Dançarás junto comigo.....	civ
Apêndice U. Projetos não concretizados	cviii
Concerto com uma Banda Militar	cix
Atividade “Música para os não-alunos”	cxí

Apêndice V. Extreme Bottle	cxiii
Apêndice W. Kokoleoko	cxxv
Apêndice X. Flash Mob	cxxxiii
Apêndice Y. Questionário – A música na vida de um aluno do ensino básico.....	cxxxvi
Questionário 1 (Q1).....	cxxxvii
Questionário 2 (Q2).....	cxxxviii
Apêndice Z. Listagem dos conteúdos no DVD anexo	cxxxix
ANEXOS	cxli
Anexo A. Espiral de conteúdos.....	cxlii
Espiral de conteúdos	cxliii
Níveis da espiral	cxliv
Anexo B. Sala de Educação Musical/Oficina de Música	cxlvi
Anexo C. Horário do professor cooperante	cxlix
Anexo D. Estudo de investigação: A importância da música na vida dos alunos do 2º ciclo (IMVA2C)	cli
Artigo.....	clii
Questionário IMVA2C.....	clxi

INTRODUÇÃO

O presente relatório é realizado no âmbito da PES, componente integrante do Mestrado em Ensino de Educação Musical do Ensino Básico, e visa relatar a atividade empírica desenvolvida ao longo da mesma, numa estreita relação com uma fundamentação teórica e uma perspetiva reflexiva.

Tenho, assim, como propósito promover a reflexão acerca da importância do movimento na realização musical e de como a adoção deste, enquanto estratégia pedagógica, poderá ajudar a colmatar algumas das lacunas no processo de aprendizagem dos alunos, bem como melhorar o desempenho destes nas atividades musicais. Vários foram os pedagogos que, ao longo do século XX, desenvolveram um trabalho didático consistente e prolífero na área do movimento, o que reflete a sua importância e a pertinência em atividades musicais (Dalcroze, 1918; Gordon, 2008; 2015; Keetman, 1974; Orff & Keetman, 1960; Willems, 1968; Wuytack, 2013). Igualmente relevante foi o trabalho realizado por Rudolf von Laban, que, embora tenha focado maioritariamente o seu trabalho na dança, exerceu uma forte influência na música, através do seu legado – Teoria do Movimento – ao explorar a interação entre os conteúdos tempo, espaço, peso e fluidez de forma análoga. A título de exemplo, os exercícios elaborados por Laban demonstram a relação entre o peso do corpo e a força da gravidade, quando o nosso centro de gravidade se move, ao andar em diferentes níveis (Newlove & Dalby, 2004). No seguimento da perspetiva referida anteriormente, o movimento, consciente e intencional, apresenta-se como o cerne da questão deste relatório e como a força motriz para o envolvimento nas atividades musicais desenvolvidas durante a PES. Newlove e Dalby (2004) vão à génese da questão, quando dizem que “All sound is created by some sort of movement. Without movement there would be silence” (p.168). Segundo Gordon (2015), só através do movimento do corpo e da audição do movimento do corpo é que se pode compreender o ritmo musicalmente. Esta abordagem, tão intrínseca, perdura desde os primórdios da humanidade, e embora com diferentes significados consoante a cultura,

é transversal a todas elas, estando por vezes associada a um cariz tribal¹. Todavia, não deixa de ser um elemento bastante negligenciado na realização das atividades em Educação Musical, o que levou Gordon (2008) a propor uma orientação compensatória para que as crianças se movimentem livremente, continuamente e com flexibilidade. Nóvoa (conforme citado em Rodrigues & Rodrigues, 2014) aponta que se torna necessário o equilíbrio entre a instrução formal e informal, proporcionando o envolvimento desejável às atividades de educação musical, evitando deste modo, a dicotomia entre trabalho artístico e pedagógico ou entre a teoria e a prática. Da relação entre o movimento e o envolvimento, espera-se, ainda, a promoção nos alunos de um sentimento de pertença e de satisfação na realização musical, o que poderá contribuir para a construção de identidades musicais. Segundo Green (2011), “As identidades musicais são forjadas de uma combinação de gostos musicais, valores, competências e conhecimento; e das práticas musicais nas quais um indivíduo ou um grupo se empenha” (p. 11).

Por seu lado, Born refere que “The process of musical identities provides a bridge between the musical performance and the experience of the body in the micro social field. This involves the formation of identity” (conforme citado em Torres, 2008, p. 5).

Uma vez lançadas as premissas para a proposta pedagógica a por em prática no processo da PES, ou seja, a planificação de atividades com uma forte componente de movimento que leve os alunos ao envolvimento nas mesmas e, assim, facilitar a construção de identidades musicais, pareceu-me fundamental complementar a dita proposta com um estudo de investigação. O seu principal intuito consiste em poder verificar a articulação entre o movimento e o envolvimento e a construção de identidades musicais, bem como aferir qual o impacto que as atividades e os projetos realizados ao longo do ano letivo tiveram e, ainda, proporcionar aos alunos momentos de reflexão.

O trabalho é composto por cinco capítulos. O primeiro contextualiza o percurso do ensino da música, desde a primeira infância até ao 3º ciclo, e expõe a problemática abordada no relatório. Seguidamente, é feita uma descrição sumária do espaço físico

¹ Consultar <https://youtu.be/8Y693KYbH6M>

onde decorreu a PES no 2º e no 3º ciclo do Ensino Básico, apresentando-se ainda o Projeto Educativo e os Projetos Extracurriculares. No terceiro capítulo, é apresentada, de forma descritiva, reflexiva e crítica, toda a atividade realizada durante o ano letivo 2015/2016, no âmbito da PES. Este capítulo inclui a descrição das aulas observadas e lecionadas. O capítulo quatro relata o estudo de investigação aplicado a quatro turmas do 5º ano e a seis turmas do 7º ano de escolaridade. Em dois momentos distintos do processo foi aplicado um questionário, com o objetivo de verificar, ou não, a existência de uma relação cíclica entre movimento, envolvimento e construção de identidades musicais. Por fim, no último capítulo faz-se uma reflexão sobre o contributo da implementação do estudo de investigação intitulado “A importância música na vida de um aluno do 2º ciclo”, no meu processo de aquisição de competências. O mesmo foi realizado por uma equipa de investigação, orientada pelo professor João Nogueira e constituída pelos investigadores Ana Moita, Ana Araújo, Diogo Carvalho, Fernando Silva, Gonçalo Prazeres, Marina Pereira, Paula Pereira e Pedro Mota. Os resultados obtidos corroboraram a ideia de que, a música tem mais importância do que aquilo que os alunos, à partida, julgam.

Capítulo 1: O Ensino da música

“A música não é uma aptidão especial concedida a um pequeno número de eleitos; todo o ser humano tem algum potencial para entender a música” (Gordon, 2008, p. 8).

De acordo com a pesquisa desenvolvida por Gordon (2015), julga-se que uma grande parte dos neurónios e sinapses que poderiam ter sido utilizados para desenvolver a sensibilidade à música, e que não o foram, acabam por se transferir para outro dos sentidos, ou até mesmo por se perder, como forma de compensar a falta de desenvolvimento musical. Este autor defende, ainda, que, o nível de aptidão musical com que uma criança nasce irá diminuir se não for nutrido de forma regular e contínua, através da exposição à música. Como tal, é imperativo que a relação com a música deva acontecer desde o mais cedo possível, pois, segundo Gordon (2015) a

aptidão musical estabiliza partir dos nove anos e “as influências do meio ambiente deixarão de ter qualquer efeito sobre esse potencial” (pp. 9-10).

Contudo, embora vários autores estejam de acordo em relação ao contacto precoce e exposição contínua das crianças à música, não é com essa realidade idílica que os professores de música se deparam. Em muitos casos, a experiência com a música, apenas surge quando os alunos chegam ao 5º ano do Ensino Básico, o que se traduz num facto oposto às ideias apresentadas na já referida pesquisa de Gordon. As dificuldades que esses alunos irão encontrar, que, por sua vez, poderão ser agravadas pelo contacto direto com o ensino formal, são suscetíveis de colocar em causa, uma boa parte das suas expectativas e do seu desempenho musical.

Com a publicação do Currículo Nacional do Ensino Básico, fruto da Reorganização Curricular do Ensino Básico em 2001 (Ministério da Educação, 2001a), a Música surge incluída na área de Educação Artística, em conjunto com a Educação Visual e a Expressão Dramática – Teatro. De forma pioneira, as orientações curriculares para a Música emergem articuladas nos três ciclos do Ensino Básico, o que proporciona uma perspetiva longitudinal da Educação Musical no ensino genérico (Boal-Palheiros, conforme citado em Rodrigues & Rodrigues, 2014).

Todavia, a prática musical no 1º ciclo do Ensino Básico continua a ser escassa, não sendo ensinada com regularidade na maioria das escolas públicas do 1º ciclo, como comprovam os resultados do questionário às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), realizado em território continental, para o ano letivo 2015/2016 (Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2016).

Os resultados do questionário revelaram que 87,9% dos alunos – 291.726 dos 331.764 alunos matriculados no 1.º ciclo - que frequentaram as AEC, fizeram as suas escolhas em relação às atividades da seguinte forma: 63,8% no domínio desportivo; 52,8% no domínio artístico; 39,9% na língua inglesa ou outras línguas estrangeiras; 11,7% no domínio científico; e, por fim, 3,7% no domínio tecnológico. Note-se que o domínio artístico se encontra distribuído pela Educação Visual, Expressão Dramática – Teatro e Música, não sendo possível aferir que parte do valor de 52,8% corresponde à escolha da Música. O seu carácter facultativo origina, desde logo, diferentes oportunidades de aprendizagem aos alunos. Tais diferenças agravar-se-ão com o

passar do tempo, manifestando-se, principalmente, com a entrada destes, no 2º ciclo do Ensino Básico, em que a disciplina de Educação Musical é obrigatória.

Já em 1991, aquando da Reforma do Sistema Educativo, Artiaga (1991) alertava para o facto de a “ausência da música com carácter obrigatório na totalidade do tronco de disciplinas consideradas básicas na formação geral do aluno, não pode ser vista como mais um acréscimo ou uma diminuição no curriculum ou como reflexo duma luta de interesses corporativistas” (p. 11). A ideia geral é simples: a música vale por si.

Sendo a música uma arte, sobretudo auditiva, a abordagem *Sound – Before – Sight – Before – Theory*, que remonta às teorias de aprendizagem gerais de Pestalozzi (Bluestine, 2000), faz todo o sentido. Igualmente lógico é o carácter prático que as aulas de Educação Musical devem assumir. Nesse sentido, Sloboda, Davidson, Howe e Moore (1996) referem que, a prática é fundamental para o desenvolvimento da competência musical, surgindo essencialmente através da prática deliberada, que, por sua vez, pressupõe o envolvimento em atividades específicas, a fim de melhorar o desempenho musical (Boal-Palheiros conforme citado em Rodrigues & Rodrigues, 2014).

De facto, o envolvimento nas atividades musicais é uma peça-chave no processo de aprendizagem e realização musical. Na sua ausência, a música será parca de intenção e emoções. O envolvimento poderá ser promovido e posteriormente consistir num meio facilitador, através da utilização do movimento. Por ser natural e intrínseco, vários autores referem o movimento e a importância deste na realização musical, como é o caso de Bluestine (2000), que refere “How do children coordinate their breathing with their thinking and audiating? – Through continuous, relaxed movement” (p. 105).

Por seu lado, Gordon (2008) considera que, o peso e a fluidez no movimento são essenciais, tanto para o desenvolvimento das competências rítmicas, como para o desenvolvimento das competências para o canto. Como tal, a não utilização do movimento nas atividades musicais realizadas em sala de aula, irá tornar, a atividade incompleta. Importa, aqui, referir que, movimento não é sinónimo de locomoção.

Todavia, seja qual for a abordagem pedagógica, o corpo surge como ponto de confluência entre a música e o movimento. De forma a melhor compreender o quão importante é esta relação, serão apresentadas ao longo deste capítulo as fases que antecedem o ensino obrigatório da música, assim como, as implicações que um processo de aprendizagem musical inadequado ou inexistente poderá ter na vida dos alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.

1.1 – Orientação musical na Primeira Infância e no ensino Pré-Escolar

Gordon (2008; 2015) traça claramente uma diferença entre orientação e educação musical. No primeiro caso, pretende-se proporcionar informalmente um conjunto de atividades musicais, através dos pais e/ou educadores, quer de forma estruturada, se devidamente planificada, ou não estruturada, sem que seja fundamental a existência de competências musicais à partida. No caso da educação musical, esta é sempre formal.

Tal como o nome deste subtítulo indica, no que diz respeito à primeira infância e ao pré-escolar, estamos perante o primeiro caso referido, que consiste em orientação musical. Importa aqui perceber de que forma se processa o contacto com a música nestas idades, através da aquisição de vocabulário musical e da relação com o movimento nas atividades musicais.

Boal-Palheiros (conforme citado em Rodrigues & Rodrigues, 2014, p. 47) refere que “Durante a primeira infância o potencial de aprendizagem da criança é muito elevado, sendo aconselhável promover experiências musicais, ouvindo, cantando, dançando e criando músicas”. Assim, atividades musicais como as canções de embalar ou os jogos musicais adquirem um papel importante no desenvolvimento das capacidades de concentração e comunicação. Da mesma forma, entoar rimas, canções com mímica e movimento também potencia o desenvolvimento da linguagem e da coordenação motora (Boal-Palheiros, conforme citado em Rodrigues & Rodrigues, 2014).

De facto, tem-se assistido, nas últimas décadas, a um crescimento da consciencialização da importância em intervir musicalmente, e de forma precoce, na primeira infância. Exemplo disso é a implementação de programas de estimulação

musical para bebês, como os projetos “Opus Tutti” e “GermInArte”, desenvolvidos pela Companhia de Música Teatral em parceria com o Laboratório de Música e Comunicação na Infância do CESEM (Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical), da FCSH-UNL, entre 2011 e 2014 e a partir de 2015, respetivamente. O trabalho desenvolvido por esta equipa é notável, tendo sido lançada, recentemente, a obra “Ecos de Opus Tutti – Arte para a Infância e Desenvolvimento Social e Humano”, exemplo cabal do quanto a música é fundamental para o “desenvolvimento integral das capacidades dos indivíduos desde a primeira infância” (Rodrigues, Rodrigues & Rodrigues, 2016, p. 12).

Bluestine (2000), com base no trabalho desenvolvido por Gordon acerca do processo de desenvolvimento sequencial dos quatro vocabulários da linguagem (ordenados segundo audição, fala, leitura e escrita) coloca uma questão pertinente recorrendo ao paralelismo entre a aquisição da linguagem e da música. O autor refere que as crianças aprendem a sua língua materna ao ouvi-la, ao fala-la e, por fim, ao escreve-la. Uma vez que, tanto a linguagem como a música têm dimensões aurais, orais e visuais, então “não fará sentido que as crianças aprendam a linguagem e a música da mesma forma?” (p. 39). Assim, se as crianças em idade pré-escolar desenvolvem o seu vocabulário de audição e fala (em termos de linguagem) muito antes de entrarem para a escola, estas deveriam igualmente adquirir e desenvolver o seu vocabulário musical de audição e canto (em termos de música) da mesma forma, e não como acontece em muitos casos, apenas no ensino formal (Gordon, 2008). A melhor forma de as crianças adquirirem e desenvolverem o seu vocabulário musical, será através de modelos vocais adultos, dado que isto “é a forma de lhes ensinar a usar a voz de canto e entoação, do mesmo modo que falar-lhes lhes proporciona um modelo para a sua voz falada” (Gordon, 2008, p. 12). A criação de modelos para as crianças apresenta-se como uma questão fulcral para o seu desenvolvimento. O processo de enculturação é primordial e insubstituível.

Ainda dentro do processo similar da aquisição de competências da linguagem e da música, Laban (conforme citado em Rodrigues, 2012, p. 13) refere que “Both music and speech are produced by movements which have become audible”. Laban coloca a tónica desta interligação no movimento, que consiste no busílis do presente trabalho.

Assim sendo, e tendo em conta aquilo que foi referido anteriormente, é de extrema importância que as crianças tenham a possibilidade de observar os adultos a movimentarem-se de forma livre, relaxada e leve, promovendo nas primeiras a vontade de imitar os seus modelos. Retra (conforme citado em Rodrigues, 2012, p. 26), salienta igualmente a importância dos modelos, ao dizer que *“The influence of the teacher on the movement responses of the children appeared to be of major importance”*.

Gordon (2008) faz, inclusivamente, algumas sugestões relativas aos que considerou serem os melhores tipos de movimento a realizar, tais como: 1) fletir e endireitar continuamente os joelhos, permanecendo de pé e 2) movimentar as ancas continuamente de um lado para o outro, na posição de joelhos e com as mãos postas nas coxas ou mover-se livremente no espaço.

Todavia, o processo de desenvolvimento motor das crianças, ou seja, da aquisição de movimentos, não é linear, quer seja por questões de maturação física, quer seja como resultado de a criança se adaptar a novas aquisições (Gallahue conforme citado em Rodrigues, 2012). No mesmo âmbito, alguns autores sugerem que esta situação se deve ao facto de as crianças, a partir de determinada altura, não terem tanta necessidade de se expressar através do corpo (movimento), em virtude de se expressarem verbalmente (linguagem) com maior fluidez.

Segundo um estudo realizado por Moog (conforme citado em Rodrigues, 2012), este verificou um notável progresso na utilização do espaço nas crianças entre os dois e os três anos. Aos três anos as crianças deslocaram-se frequentemente descrevendo círculos e pela primeira vez começaram a mudar de direção enquanto dançavam. Contudo, o autor refere que a quantidade dos movimentos realizados diminuiu a partir dos quatro anos de idade, e que a variedade dos movimentos observados em cada criança diminuiu a partir dos quatro anos e meio, acentuando-se a partir dos seis anos.

Face ao decréscimo do movimento nas atividades musicais, relatado no estudo anterior, tanto em quantidade como em variedade, torna-se imperativa a promoção de atividades de movimento como forma de compensação e de promover a percepção e a aprendizagem musical. É igualmente importante não subestimar a importância do movimento enquanto elemento fundamental e natural do comportamento musical,

pois, tal como refere Storr (1992), “as crianças com quatro ou cinco anos têm dificuldade em cantar sem mover as mãos ou os pés” (conforme citado em Rodrigues, 2012, pp. 50-51).

1.2 – No 1º Ciclo do Ensino Básico/Atividades de Enriquecimento Curricular

“Music class is not simply a stop-gap during the school day during which students can relax between the “important” subjects; music is more than simply a source of entertainment” (Bluestine, 2000, p. xiii).

Igualmente depreciativo é o facto de, por vezes, na educação musical, o professor assumir um papel de “entertainer” em vez de educador, como consequência da tentativa em se adaptar aos antecedentes musicais inexistentes ou inadequados das crianças (Gordon, 2008). Esta situação agrava-se quando as crianças pequenas não receberam orientação e formação musical adequadas na primeira infância, tanto em casa como no ensino pré-escolar, podendo “sentir-se perplexas e confusas e desinteressar-se da educação musical na escola primária” (Gordon, 2015, p. 121).

A forma supérflua como, por vezes, a educação musical no 1º ciclo é encarada pelos alunos, pelos pais e encarregados de educação e, ainda, pelos professores generalistas, é reflexo de quanto o valor da música é subestimado. Alguns dos factores que poderão contribuir para tal, consistem na frequência facultativa nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) (Portaria nº 644-A/2015), nos horários, sobretudo após as disciplinas curriculares e, por fim, na escassez de professores de música qualificados (Boal-Palheiros conforme citado em Rodrigues & Rodrigues, 2014).

Nas orientações programáticas para o ensino da música no 1º ciclo do ensino básico, o grande objetivo baseia-se no desenvolvimento da literacia musical. Refere-se ainda que “a aprendizagem musical centrando-se na voz e no canto interliga-se com o corpo e o movimento” (Vasconcelos, 2006, p. 6). Contudo, Gordon (2008) alerta para o facto de “o movimento feito com sensibilidade é talvez o aspecto mais negligenciado da aculturação musical da criança” (p. 71). Como tal, recomenda que as crianças sejam submetidas a uma orientação musical informal na escola, antes de começarem a receber educação musical formal (Gordon, 2015). A consciência, da parte do professor,

de que o processo de aprendizagem de uma criança poder estar desfasada do desejado, é um aspeto determinante para a adequação das atividades.

Já Philpott (2001), tece críticas à não adoção do movimento na realização das atividades musicais e destaca a importância de uma aprendizagem musical ativa, frisando: “many music educators have forgotten the lessons offered by Dalcroze. He knew that the body is the very foundation of mind, and through movement and dance, musicians can come to a higher cognitive understanding” (conforme citado em Rodrigues, 2012, p. 31).

Voltando ao estudo de Moog, este verificou que a reação das crianças à música, com movimentos de todo o corpo, sofre uma diminuição progressiva até praticamente desaparecer aos seis anos. A partir desta idade, as crianças quase que não reagem à música, sendo, contudo, a ação de bater palmas a mais frequente, o que poderá ser um reflexo do contacto com a aprendizagem formal (conforme citado em Rodrigues, 2012).

Contrariamente ao que foi observado no estudo de Moog, no caso do estudo realizado por Sims (conforme citado em Rodrigues, 2012), verificou-se que a tendência inibidora do movimento situa-se nos três anos, com as crianças a realizarem principalmente ações com partes isoladas do corpo ou a não se movimentaram de todo em resposta à música. Os movimentos predominantes nas crianças com quatro anos foram os movimentos axiais e com partes isoladas do corpo, ao passo que, as crianças com cinco anos realizaram sobretudo ações de locomoção e movimentos axiais.

Embora, Moog e Sims tenham identificado diferentes idades para a tendência inibidora do movimento, é um facto que esta existe e que poderá agravar-se, quer pela falta de estímulo, quer pela orientação e educação musical inadequadas, ou simplesmente, pela inibição imposta pelas regras de comportamento social (Haselbach conforme citado em Rodrigues, 2012). No mesmo sentido, Norris (conforme citado em Rodrigues, 2012) encara as restrições sociais como redutoras da espontaneidade natural da criança, contrariando a sua expressão corporal: “The human body is designed for activity, but civilization has imposed restrictions on freedom of movement (...) After all, how long can a child sit still or stand still?” (p. 45).

Uma vez que esta problemática se verifica nas aulas de educação musical, uma das soluções para o seu combate poderá passar pela sugestão dada por Bluestine (2000): “Instead of your students counting beats, they can feel them; instead of theorizing they can move” (p. 58).

1.3 – Educação Musical no 2º Ciclo do Ensino Básico

“A música tem sido mais relevante no 2º ciclo do Ensino Básico, em que é lecionada por professores especialistas, e porque este ciclo é universal e gratuito” (Boal-Palheiros conforme citado em Rodrigues & Rodrigues, 2014, p. 54).

De acordo com o estabelecido nos princípios orientadores de Educação Musical no Ensino Básico, “FAZER MÚSICA é a questão mais importante. Teoria e informação são meios e suportes que, por si só, não levam à compreensão musical. Nunca poderão substituir-se ao envolvimento pessoal dos alunos com a Arte.” (Ministério da Educação, 1991a, p. 213).

Tal como já tinha sido anteriormente referido, o envolvimento é fulcral no processo de aprendizagem do aluno, sendo que conduz à plenitude na realização musical. Recordando a célebre citação de Benjamin Franklin - “Diz-me, e eu esquecerei. Ensina-me, e eu poderei lembrar. Envolve-me, e eu aprenderei” -, está bem patente que, o ensino vai muito além da exposição e da transmissão de conteúdos. Não basta mostrar como se faz, é preciso que os alunos o façam, de forma a tornar suas, as experiências vivenciadas. O envolvimento dos alunos poderá, assim, ajudar na promoção da construção de uma identidade musical, por parte destes. “Within a musical context musical identities are relevant in that individuals who are involved in any type of musical activity (both listening and playing) develop a personal identity that is in some way related to these musical experiences” (MacDonald, Hargreaves & Miel, conforme citado em MacDonald & Wilson, 2004, p. 103).

A corroborar esta ideia e as ideias anteriormente referidas, acerca da importância do uso do movimento, está a orientação metodológica do *Programa Educação Musical, Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, Volume I* (Ministério da Educação, 1991a), que refere o facto de a motricidade abarcar as

competências nos domínios vocal e instrumental, assim como “toda a relação corporal do aluno com a música, devendo ser objeto de um cuidado especial, já que é a área privilegiada de envolvimento ativo dos alunos, em termos de realização pessoal e concreta” (p. 226).

No entanto, uma vez que o processo de aprendizagem e de inerente exposição dos alunos à música realizado até ao 2º ciclo do Ensino Básico, poder ter acontecido de forma descontínua, ou mesmo não ter existido de todo, resta ao professor, que não pode alterar o percurso de cada aluno, adotar um conjunto de estratégias que visem dar a melhor resposta possível, face às necessidades e capacidades dos alunos. Esta adaptabilidade, é, em parte, facilitada pelos princípios filosóficos do *Programa Educação Musical, Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, vol. II* (Ministério da Educação, 1991b), que, na sua introdução, alerta para o facto de não se limitar “a liberdade do professor, a quem fica aberto, no que se refere à seleção das aprendizagens, um largo campo de decisão, em interação com os alunos e de acordo com as situações pedagógicas concretas” (p. 5).

A estrutura curricular da Educação Musical no 2º ciclo baseia-se na Teoria da Estrutura, de Jerome Bruner, que resulta da elaboração de um currículo em espiral (Ministério da Educação, 1991a) (ver figura 1 do Anexo A). Os conceitos Timbre, Dinâmica, Altura, Ritmo e Forma são abordados em cada um dos doze (XII) níveis que compõem a espiral, estando distribuídos pelo 5º e pelo 6º ano (ver tabelas 1 e 2 do Anexo A).

A fim de promover o pensamento musical dos alunos, num processo que é, em simultâneo, evolutivo e cumulativo, a orientação metodológica incide nas áreas da Audição, da Interpretação e da Composição. Estas servirão, por sua vez, de ponte para as orientações curriculares do 3º ciclo.

1.4 – Educação Musical no 3º Ciclo do Ensino Básico

Uma vez que a disciplina de Educação Musical no 3º ciclo tem um carácter opcional, a oferta educativa a nível Curricular, na área da Educação Artística, está a

cargo do respetivo Agrupamento. Neste caso em concreto, o Agrupamento disponibiliza, como oferta de escola, a disciplina de Oficina de Música², para o 7º ano.

Segundo o Plano de Desenvolvimento do Currículo (2015), para o ano letivo de 2015/2016, pretende-se firmar os saberes adquiridos no 2º ciclo e ampliar a experiência musical a outras áreas e técnicas musicais, tendo a disciplina uma carga horária de 60 minutos semanais. O mesmo Plano propõe, ainda, o seguinte (p. 29):

- Privilegiar o desenvolvimento de atividades de carácter lúdico, performativo e prático da vivência musical, quer a nível individual, quer a nível de trabalho de grupo;
- Explorar criativamente as potencialidades expressivas e musicais do corpo e da voz, bem como de materiais sonoros diversificados;
- Utilizar recursos específicos de expressão musical;
- Promover o desenvolvimento de capacidades 1) motoras e vocais (prática e improvisação), 2) percetivas (audição e análise musicais) e 3) expressivas (comunicação);
- Desenvolver a compreensão e exploração criativa de conceitos musicais.

Refira-se que este agrupamento faz parte de um número cada vez menor de escolas que dispõem da disciplina de Música como oferta curricular no 3º ciclo. Note-se que a revisão da estrutura curricular do ensino básico, em 2011, reduziu drasticamente a oferta da disciplina de Música no 3º ciclo, nas escolas públicas (Boal-Palheiros, conforme citado em Rodrigues & Rodrigues, 2014).

De acordo com dados recentes para o ano letivo de 2015/2016³, das 1045 escolas públicas da rede do Ministério da Educação com 3º ciclo do ensino básico regular e/ou artístico especializado em regime integrado, 300 delas (28,7%) reportaram ter alunos matriculados em disciplinas relacionadas com Música (música, educação musical, formação musical, instrumento, etc.). Ora, os dados obtidos em 2010/2011 relatavam que, das 1091 escolas públicas, 481 (44%) destas ministravam

² Terminologia de Educação Musical para o 3º ciclo, válida para o Agrupamento em questão.

³ Fonte: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (dados não publicados, obtidos através de contacto direto).

Educação Musical no 3º ciclo. Verifica-se, assim, num espaço de cinco anos, um decréscimo superior a 15% de alunos a frequentar música no 3º ciclo.

Por outro lado, a alteração da designação do Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico, através do Decreto-Lei n.º 79/2014. D.R. n.º 92, Série I de 2014-05-14, para Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico (2.º ciclo), torna-se clara a intenção do Ministério da Educação, referente ao desinvestimento na Educação Musical após o 2º ciclo do ensino básico.

Dessa forma, tanto a articulação entre ciclos, referida no início deste capítulo por Boal-Palheiros (2014), como a continuidade do ensino da música, estarão comprometidas.

1.5 – Considerações finais

Ao longo deste capítulo foram identificadas algumas das situações que contribuem para a problemática geral no ensino da música, tais como 1) diferentes oportunidades de aprendizagem; 2) a escassa ou até mesmo inexistente prática e exposição à música; 3) a orientação e a educação musical deficientes; 4) a falta de estimulação para uso do movimento e 5) a aprendizagem de códigos de comportamento social inibidores da expressão corporal.

Viu-se, também, a importância e a pertinência do uso do movimento na realização de atividades musicais e de que forma aquele pode funcionar como “ignição” para o envolvimento nas mesmas. Não menos importante, é, ainda, a construção de identidades musicais, que contribui para a forma como os alunos se autodefinem enquanto ‘músicos’ e ‘não músicos’, e que promovem, ou condicionam, assim, o seu relacionamento com a música em sala de aula (Lamont conforme citado em MacDonald, Hargreaves & Miel, 2002).

Posto isto, e perante um contacto tão efémero, que alguns dos alunos estabelecem com a Educação Musical, durante o seu percurso académico, cabe ao professor de música articular as três premissas (movimento, envolvimento e construção de identidades musicais), como forma de promover vivências musicais significativas.

Segundo Green (2011), "musical identities are intrinsically and unavoidably connected to particular ways of learning in relation to music" (p. 12). Assim, quanto mais envolvidos os alunos estiverem na realização musical, maior é a probabilidade de estes construírem uma identidade positiva, face à música. Esta relação cíclica é rematada com o recurso ao movimento, que é, a pedra basilar desta proposta pedagógica.

Capítulo 2: Contexto de Estágio na Escola EB 2,3

2.1 – Caracterização da Escola

A Escola Básica 2,3, é um estabelecimento de ensino público do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Situa-se no concelho de Vila Franca de Xira, distrito de Lisboa, e é a Escola Sede do Agrupamento de Escolas da sua freguesia, composto por um total de nove instituições - quatro Jardins de Infância e cinco Escolas Básicas.

A escola possui uma área bastante ampla, sendo constituída por: 1) edifício principal, com rés-do-chão (r/c) e 1º andar, onde se situa grande parte das vinte e duas salas de aula, duas salas de informática, seis laboratórios de Ciências e Físico-Química, duas salas de Educação Visual, duas salas de Educação Visual e Tecnológica, duas salas de Educação Tecnológica, duas salas de Educação Musical (EM1 e EM2), o refeitório, o bufete, o(a) bar de alunos/sala de convívio, a(o) Biblioteca e Centro de Recursos, a Papelaria a Reprografia, a Secretaria, a sala de Diretores de Turma, e a sala de professores; 2) o edifício de apoio, com r/c e 1º andar, composto por uma sala/gabinete para a Educação Especial, quatro salas de pequenos grupos, o Gabinete de Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), o Anfiteatro, e a sala de Ocupação de Tempos Escolares (OTE), que funciona na sala 21; 3) o complexo dos campos desportivos.

No âmbito da Portaria nº 225/2012, de 30 de julho, existem alunos que frequentam o Ensino Articulado, estando matriculados no Ensino Básico da Música e Dança, cumprindo a matriz curricular dos 2º e 3º ciclos. Por opção dos encarregados de educação, estes alunos não frequentam as disciplinas de Educação Musical e Sociedade e Cidadania, no 2º ciclo, nem as disciplinas de Oficina de Música, Sociedade e Cidadania, Tecnologias da Informação e Comunicação, e Educação Visual, no 3º ciclo.

Os alunos deslocam-se às instalações da Sociedade Euterpe Alhandrense, onde funciona o Conservatório Regional Silva Marques, para as aulas de Formação Musical, Classe de Conjunto – Coro/Orquestra e Instrumento.

2.2 – Projeto Educativo do Agrupamento

O Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) é o documento que consagra a orientação educativa do Agrupamento de Escolas em questão, e foi elaborado pelo Conselho Pedagógico e aprovado pelo Conselho Geral, para o quadriénio de 2013/2017. Nele são explicitados os princípios, os valores, as metas e as estratégias através dos quais o Agrupamento se propõe cumprir a sua função educativa.

O PEA alicerça as suas referências na filosofia do quadriénio anterior, adotando, contudo, uma postura de adaptabilidade, em virtude das mudanças sociais, políticas e normativas, entretanto verificadas, numa revisão que resulta, simultaneamente, de uma necessidade legal e de uma reflexão sobre os resultados alcançados. Pretende a melhoria das práticas pedagógicas e dos resultados dos alunos, bem como o desenvolvimento de processos organizacionais e relacionais de qualidade.

O Projeto Educativo tem como tema “SONHAR, CONHECER e SER”, pois tenta promover, através da criatividade, que os alunos apreendam o Mundo que os rodeia e que aprendam a ser atores de uma sociedade, que se quer inovadora, dinâmica e orientadora, na coerência e na unidade da ação educativa. O tema engloba, igualmente, a necessidade de criação de condições de desenvolvimento profissional a todos os que ali trabalham, independentemente das funções que desempenham.

2.3 – Projetos Extracurriculares

Segundo o Artigo 14º do Regulamento Interno do Agrupamento 2014 (RIA), o Agrupamento oferece a todos os seus alunos um conjunto variado de AEC, que visam concretizar os objetivos definidos no PEA. A Escola Sede oferece aos alunos a possibilidade de frequentar e integrar vários clubes e projetos locais, nacionais e internacionais, disseminados por áreas de interesse bastante diversificadas, tais como: o Clube da Ciência; o Clube de Música; o Clube de Teatro; a Oficina D’ Arte; o Clube de Teatro; o Clube de Matemática; o Clube do Desporto Escolar; o Clube de Gravura e Tapeçaria; o Clube de Desenho e Pintura; o Clube do Jornal On-line; o Projeto Relim; o

Projeto Encontro de Gerações; o Projeto Green Cork; e o Projeto Jornal de parede da Escola.

Os “Concertos Improváveis”, o “Concerto de Primavera” e a gala “Ídolos da Escola” fazem parte das atividades desenvolvidas pelo Grupo de Educação Musical no âmbito do Plano Anual de Atividades do Agrupamento. Estes têm como propósito, por um lado, motivar os alunos para as suas aprendizagens e valorizá-los e, por outro lado, permitir a existência de contextos de dinamização musical na comunidade escolar. No caso dos “Concertos Improváveis”, a dinâmica musical consiste numa breve apresentação de um tema vocal e/ou instrumental, num espaço aleatório da escola.

2.4 – A sala de Educação Musical/Oficina de Música

A sala de Educação Musical 1 (EM1) foi o espaço físico onde decorreram as três fases da PES. Situa-se na zona central do edifício principal, no piso 0 (zero), e é um espaço com uma configuração em “L” e com lotação máxima para trinta alunos, distribuídos por quinze secretárias. Inicialmente, estas estavam organizadas de uma forma convencional (ver Anexo B, figura 1).

Contudo, após a troca de ideias com o professor cooperante e tendo em conta que “a consciência espacial adquire um grande significado quando interligada ao movimento corporal” (Ferreira & Vieira, conforme citado em Rodrigues & Rodrigues, 2014, p. 96), pareceu-nos crucial a reorganização da disposição do espaço da sala de aula. Desse modo, não só lhe foi conferido um carácter próprio de uma sala de educação musical – o que ajudou a construir uma identidade própria, distinta das demais disciplinas (ver Anexo B, figura 2), como também foi criada uma área para a promoção de atividades com movimento.

Esta alteração originou um novo esquema de distribuição dos alunos (ver Anexo B, figura 3), que adotaram uma disposição em “U” invertido. Este pormenor revelou-se bastante proveitoso, pois permitiu o contato visual dos alunos entre si, potenciando a aprendizagem entre pares. Segundo Gordon (2008), é através da interação de grupo que as crianças aprendem muito acerca da música, em virtude da possibilidade de ouvirem e observarem outras crianças da mesma idade a tentar cantar, entoar e movimentar-se.

Igualmente vantajoso foi o contato visual entre os alunos e o professor, podendo este último ser uma referência visual, aquando da exemplificação das atividades ou de alguns aspetos técnicos de execução musical. Todavia, uma vez que o contato visual entre alunos também foi alargado, tal implicou uma gestão da sala de aula diferente da habitual.

Os mobiliários eram apropriados aos alunos e às atividades, e o piso em linóleo, além de higiénico, possibilitou a realização de atividades no chão. A sala é ampla e tem uma boa iluminação natural, já que existem janelas ao longo de uma das paredes. Está muito bem equipada, possuindo estímulos audiovisuais que reforçam os conteúdos de aprendizagem, tais como uma tela e projetor data show, um quadro branco (que não é pautado), e um sistema de som (amplificador, colunas, mesa de mistura, leitor de CD). O restante material consiste num teclado, num microfone, em duas estantes metálicas, num computador com leitor de DVD e com acesso à internet (que permite pesquisa *in loco*), e, ainda, numa grande quantidade e variedade de instrumentos de percussão de altura indefinida e definida (instrumental Orff), arrumados na arrecadação, um espaço contíguo à sala EM1. À data da realização da PES foram ainda contabilizadas dez flautas de bisel disponíveis para os alunos que necessitem de as utilizar.

Tendo em conta as características referidas atrás, é possível afirmar que o espaço físico utilizado se revelou bastante adequado à realização das atividades musicais propostas.

Capítulo 3: Prática de Ensino Supervisionada

“O conhecimento profissional dos professores constrói-se a partir de uma reflexão sobre a prática” (Nóvoa conforme citado Mateiro & Ilari, 2012, p. 15).

Neste capítulo será descrito tudo aquilo que eu fiz durante o período da PES e a forma como isso contribuiu para o desenvolvimento das competências para a prática docente, através das evidências, e da aquisição de uma atitude crítica e reflexiva sobre o papel e sobre os desafios de um professor de Educação Musical.

No dia 22 de setembro de 2015, decorreu uma reunião com o professor coordenador João Nogueira, na qual foram escolhidas as escolas para a realização da componente de estágio da PES, em função da compatibilidade de horários dos diferentes alunos. A PES teve início no dia 28 de setembro com a apresentação dos alunos estagiários nas respectivas escolas.

Inicialmente, o grupo de estágio era constituído pelos mestrandos Fernando Silva e Miguel Almeida, sob a orientação do professor cooperante. Todavia, devido à impossibilidade do colega Miguel Almeida em prosseguir com o estágio, este decorreu apenas com um único elemento. Esta situação revelou-se desvantajosa por um lado, mas por outro lado, trouxe outras vantagens que serão referidas no ponto 3.3.

A minha contextualização no projeto educativo foi deveras facilitada pela atitude zelosa e solícita do professor cooperante, que me facultou toda a documentação relativa à identificação dos alunos, respetiva listagem de fotos e informações complementares, assim como os conteúdos programáticos e planificação das turmas do 5º e 7º ano.

É ainda importante sublinhar a relação estabelecida com o professor cooperante ao longo do ano letivo, baseada em confiança mútua, que originou uma partilha recíproca de experiências e de ideias, que em muito me ajudaram a alargar os horizontes da realidade educacional e, mais concretamente, do universo da Educação Musical.

Sem nunca descurar o seu lado profissional, o professor cooperante teve sempre uma atitude disponível e interessada, procurando dar a melhor resposta possível às exigências inerentes ao estágio. O apoio por ele prestado foi fundamental, tanto na aplicação das planificações das aulas por mim lecionadas, como no decorrer de todo o processo. Sinto que não poderia ter tido melhor receção e acolhimento, sentindo-me, desde muito cedo, totalmente inserido no grupo de trabalho.

Devido à constituição do horário do professor cooperante (ver Anexo C), foi-me possível ter uma experiência rica e variada, pelo contacto e intervindo em dois ciclos distintos do ensino básico (quatro turmas do 2º e sete turmas do 3º), respeitando desse modo, o pré-requisito do Regulamento Interno dos Mestrados em Ensino, da

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa (FCSH-UNL), de enquanto aluno estagiário ter a possibilidade de lecionar em dois níveis diferentes. Os Clubes de Música e de Teatro, em conjunto com as ações de formação promovidas pela própria escola e a participação nos projetos extracurriculares (ver Apêndices A, B e C), foram um excelente complemento à minha formação de professor, ajudando a promover em mim uma atitude profissional versátil.

A primeira fase da PES consistiu na observação das aulas dadas pelo professor cooperante e, desde logo, tive como intenção focar-me na questão do movimento (ou ausência deste) durante a execução musical, já que se constitui como o cerne do meu projeto de investigação.

De forma a complementar a recolha de dados, através do método de observação, foram realizadas visitas a duas escolas do Ensino Básico (uma do ensino público e outra do ensino privado), do concelho de Lisboa. A informação aí obtida permitiu aprofundar o conhecimento acerca do público-alvo em questão (alunos do ensino básico) e contactar com outras realidades e metodologias de ensino, como por exemplo, no que se refere à sessão de Musicoterapia da Unidade de Multideficiência, da escola pública do Ensino Básico, acima referida (ver Apêndice D).

De modo a garantir o anonimato dos intervenientes relatados neste relatório, os nomes próprios dos mesmos serão substituídos por outros, inventados e fictícios, excepto no que concerne aos formadores.

A PES traduziu-se num momento privilegiado de aprendizagem, pois a articulação entre o conhecimento e a sua aplicação prática no contexto real da sala de aula, permitiu sentir e compreender o que é ser um professor de Educação Musical no Ensino Básico.

3.1 – Observação

A importância da observação, nomeadamente no que diz respeito à formação de professores, reside no desenvolvimento de uma atitude experimental. Como tal, o professor deverá saber observar e problematizar, para, depois poder intervir e avaliar (Estrela, 1986). Assim sendo, a primeira fase da PES foi dedicada à observação e decorreu durante o primeiro período (de 28 de setembro a 17 de dezembro).

O grande objetivo desta fase consistiu em observar o professor orientador (o especialista) em ação e em colocar a tónica na criança, procurando perceber, através das suas atitudes, as suas dificuldades.

Uma vez que a forma como vemos as coisas determina a nossa forma de agir e de pensar, procurou-se relatar as situações ocorridas sem qualquer tipo de inferências, de forma a não “contaminar” os dados recolhidos.

O contributo de Conway e Hodgman (2006), através do seu guia prático para professores em início de carreira, revelou-se bastante útil, pois aborda os aspetos principais a ter em conta na observação de aulas. Os dados relatados seguidamente refletem uma perspetiva geral das turmas e não de casos específicos. Assim sendo, os tópicos principais encontram-se distribuídos da seguinte forma:

3.1.1 Ambiente da sala de aula:

A sala de aula está preparada quando os alunos entram e, caso seja utilizado o instrumental Orff, o mesmo é preparado e distribuído previamente. O ambiente de aprendizagem é convidativo e a disposição em “U” invertido das secretárias facilita a realização de atividades no centro da sala. Há adesão dos alunos quando solicitados para utilizar esse espaço, sendo o mesmo seguro. Os materiais são adequados e suficientes, tal como referido no ponto 2.4.

3.1.2 Gestão da sala de aula:

Pelo facto de os alunos estarem motivados para iniciar a aula, estes perguntam quase sempre aquilo que vão fazer, sendo que existe muita expectativa em relação à flauta de bisel. Os alunos retiram-na da mochila mesmo sem o professor o solicitar (sobretudo nas turmas do 5º ano). Contudo, há alunos que não trazem flauta com alguma regularidade, havendo casos em que metade da turma não tem instrumento. Geralmente, perde-se algum tempo no início da aula, até a turma acalmar. Há uma preocupação, talvez excessiva, no que concerne à redação dos sumários e ao tê-los em dia.

A nível de comportamento, os alunos exibem comportamentos esperados para a sua idade e o seu desenvolvimento, ou seja, existem alunos que revelam maturidade e há alunos que exibem um comportamento mais infantil, em ambos os ciclos. A nível

cognitivo existem dois alunos diagnosticados com autismo, fazendo parte de um grupo de dezasseis alunos que apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE). Na maioria dos casos, apesar de vários comportamentos (por exemplo, desatenção, conversas paralelas, barulhos com a flauta) interferirem com a dinâmica da aula, o desempenho em grupo é eficaz. Contudo, três das turmas apresentam vários focos de dispersão, o que condiciona o desempenho em grupo.

No que diz respeito ao facto de os alunos perceberem o que é esperado deles, as indicações do professor, embora claras, carecem de um reforço constante, devido à desconcentração provocada pelas conversas paralelas. Desta situação, surgem dúvidas durante a execução das atividades, o que torna o processo de aprendizagem mais lento. O saber esperar pela demonstração do professor é uma atitude que não está totalmente assimilada.

No âmbito da auto-eficácia e de os alunos estarem preparados para serem bem sucedidos nas tarefas da sala de aula, as atividades realizadas com flauta de bisel apresentam três níveis distintos de competências: 1) alunos autónomos na leitura e na técnica, 2) alunos dependentes do modelo visual do professor (dedilhação) mas que dominam razoavelmente a técnica e 3) alunos sem qualquer relação entre som e técnica. O resultado em conjunto é razoável, mas existem problemas a ser resolvidos.

Nas situações em que é utilizado movimento, os alunos revelam pouco à vontade na realização dos exercícios, apresentando uma expressão corporal rígida, os ombros descaídos e, em alguns casos, as mãos nos bolsos. A nível rítmico, os alunos reagem sobretudo por imitação, tendo pouca autonomia. Os exercícios de lateralidade revelam problemas de coordenação motora e de pulsação. O canto é bem acolhido, sobretudo pelas turmas de 5º ano, sendo a competência em que as turmas apresentam melhor desempenho.

Os alunos, de uma maneira em geral, estão envolvidos de forma ativa ao longo das aulas. Por vezes, o facto de não terem o material necessário para a realização das atividades, como é o caso da flauta de bisel, causa situações de dispersão e de conversas paralelas. Por outro lado, há uma resposta muito boa da turma aos desafios (atividades novas) lançados pelo docente.

Regra geral, no início da aula o professor concede sempre algum tempo para que os alunos ocupem os seus lugares e preparem o material necessário - um caderno e uma caneta. Durante este processo, regista-se muito ruído, o que leva à intervenção do professor para impor silêncio. De seguida, o professor faz a chamada enquanto verifica se os alunos trouxeram, ou não, a flauta de bisel. Após a agitação inicial e as advertências do professor, a aula prossegue.

Já em relação a problemas de gestão observados durante a aula, como, por exemplo, conversa excessiva, comportamentos disruptivos, entre outros, existem alguns focos, habituais, de comportamento disruptivo, desde observações e críticas a colegas a piadas. As conversas paralelas provocam desatenção, mesmo naqueles que não estão a conversar. Perante estas situações, o professor tem que intervir várias vezes. Há barulhos constantes com a flauta - instrumentos a cair, alunos a bater/brincar com a flauta, alunos a soprar para dentro do instrumento -, mesmo quando a atividade em questão não implica o seu uso. Uma das situações regulares que provoca uma quebra no ritmo da aula consiste no facto de muitos alunos não trazerem flauta para a aula. Para além de a atividade ficar aquém do desejado, potencia alguns dos problemas anteriormente referidos. Como consequência, o professor anota o número dos alunos com falta de material, no quadro.

A forma de o professor lidar com tais problemas é através de uma postura assertiva, seja para chamar à atenção toda a turma ou apenas um aluno, individualmente. Quando as conversas paralelas se sobrepõem à exposição do professor ou à atividade que está a ser desenvolvida, o professor garante o silêncio, mandando calar a turma ou permanecendo em silêncio até que esta se cale. Nas situações que o professor considera serem excessivas, ou que são reincidentes, é costume ter uma conversa mais séria e formal com toda a turma. Em relação aos casos mais graves, o professor marca falta disciplinar e/ou solicita a caderneta ao aluno.

3.1.3 Estratégia de aula:

Os objetivos e a estrutura da aula são claros, sendo que, no caso do 2º ciclo, uma parte da estrutura da aula baseia-se no manual “100% Música”, nomeadamente no que se refere às atividades com flauta de bisel. Este parece ser um elemento facilitador da estrutura da aula. Antes da realização de qualquer atividade, o professor

dá as instruções para a realização da mesma, sendo bastante claro nas suas indicações e em relação aos objetivos definidos. Contudo, nem sempre os objetivos são alcançados, em virtude das situações de indisciplina já referidas ou das dificuldades manifestadas pelos alunos.

As expectativas face ao comportamento dos alunos são claras e consistentes. Desde a primeira aula que as regras de comportamento em sala de aula estão definidas, havendo um reforço das mesmas sempre que necessário, através de reprimendas dadas à turma, acerca de comportamentos inadequados. Quase sempre o professor cumpre com a “ameaça” quando solicita a caderneta aos alunos.

As consequências para comportamentos inapropriados são consistentes e variam consoante a gravidade desse mesmo comportamento. O professor começa por advertir o aluno. De seguida, anota o número do aluno no quadro. Se a situação persistir, repreende toda a turma, por forma a que os alunos reflitam acerca do sucedido. Em algumas situações, o docente pede ao aluno que realize a atividade que está a decorrer no momento, como forma de demonstrar que o aluno não está atento e que, como tal não sabe ou não percebe a tarefa a desenvolver. Nos casos mais graves, o aluno é retirado da sala de aula e enviado para a biblioteca para realizar uma tarefa do caderno de atividades ou um trabalho proposto pelo professor. Esta situação é acompanhada, por vezes, pela solicitação da caderneta do aluno, para ser enviado um recado ao encarregado de educação.

Quanto ao professor, enquanto modelo eficaz e preciso, na maioria das atividades, este é mesmo um modelo, sendo uma referência visual para a maioria dos alunos - situação essa que poderá levantar problemas de autonomia nos alunos. A segurança que o professor apresenta naquilo que desenvolve em aula é transmitida aos alunos, facto que o torna num modelo eficaz. A precisão do professor só é abalada devido às já mencionadas questões de mau comportamento e indisciplina.

No geral, não sucede que uma nova actividade só seja iniciada quando verificado o domínio da anterior. Uma vez que o processo de aprendizagem é cumulativo e as atividades são recapituladas de uma aula para a outra, interessa ao professor transmitir aos alunos qual o objetivo final e aquilo que devem estudar, mesmo que isso implique ter que passar algumas partes do processo em prol da

performance conjunta. Em algumas atividades, que se dividem em várias partes, verifica-se uma maior incidência em algumas dessas mesmas partes. Tal deve-se à gestão da aula em função das dificuldades demonstradas pelos alunos e do tempo dispendido para obter silêncio e conseguir a atenção da turma.

3.1.4 Elementos da aula de educação musical:

O tempo concedido às atividades realizadas em sala de aula varia consoante a complexidade das mesmas e segundo as dificuldades reveladas pelos alunos, aquando a introdução de novos conteúdos. Como tal, serão consideradas as atividades de audição, técnica instrumental, com flauta de bisel, canto, ritmo, conhecimento teórico, notação e performance, baseadas numa espécie de aula modelo, isto é, o tipo de aula que é observado com mais regularidade.

Assim, embora a audição esteja sempre presente, enquanto atividade propriamente dita totaliza cerca de 5 minutos. Em relação à técnica, são sensivelmente 10 minutos. O canto ocupa entre 4 a 6 minutos e o ritmo aproximadamente 4 minutos. O conhecimento teórico ocupa perto de 5 minutos. Já a notação, está presente em aproximadamente 3 minutos, uma vez que, nas exposições realizadas pelo professor, este é a referência, através da digitação, e não a partitura (notação). Por fim, a performance é aquela que ocupa mais tempo, sendo-lhe concedida entre 10 a 15 minutos.

No que concerne à regularidade com que os alunos lêem música, o contacto com a notação musical é algo que está presente em quase todas as aulas, principalmente nas atividades realizadas com flauta de bisel, do manual “100 % Música” (no caso dos alunos do 5º ano). Contudo, o processo de leitura propriamente dito não se verifica na realidade, uma vez que grande parte dos alunos escreve o nome das notas por baixo das figuras musicais ou recorre à referência visual do professor.

A regularidade com que os alunos cantam surge ligada ao processo de aprendizagem de um tema na flauta de bisel, com o nome das notas ou com sílaba neutra. Em suma, a atividade de tocar flauta e cantar está diretamente relacionada.

As competências rítmicas são promovidas através das seguintes actividades: realização de padrões rítmicos com voz e com palmas, leitura de frases rítmicas, com a

marcação da pulsação do dedo indicador direito nos dedos da mão esquerda, realização do “Jogo do Copo”, exercícios de lateralidade com dois timbres distintos, percussão corporal (por exemplo, o tema “Manhattan Beach”, do manual “100% Música”), ditados rítmicos visuais e, ainda, execução de instrumentos de percussão de altura definida e indefinida.

Em relação ao movimento, este não é utilizado regularmente na realização das atividades. Contudo, é utilizado como forma de potenciar a assimilação das métricas binária e ternária, através da locomoção dos alunos nos macrotempos e microtempos. O movimento (transferência de peso de um pé para o outro) está patente na pulsação do professor, aquando a exemplificação de sequências rítmicas.

A forma como o professor atende às necessidades da turma, como um todo, começa por tentar garantir que a atenção da turma está focada em si, eliminando as situações de conversas paralelas e de desatenção. O professor posiciona-se em pé, à frente do piano, garantindo o contacto visual com toda a turma, e dá as indicações necessárias. Quando persistem dúvidas, o professor repete a informação ou arranja uma explicação alternativa, sendo o quadro um dos recursos habituais.

No que respeita à forma como o professor atende às diferenças individuais, o mesmo intervém junto do aluno individualmente e apresenta um leque de soluções variado, para que o aluno possa compreender o exercício e vencer as dificuldades. Nos casos que envolvem coordenação motora, o professor pega nos pulsos do aluno e executa o exercício com este. Noutros casos, o professor pede a participação da turma, envolvendo o aluno sem o expor.

Os métodos e as técnicas identificadas, que estão na base da prática do professor, estão articulados com a sequência dos conteúdos do manual “100 % Música” (por exemplo a sequência de aprendizagem das notas na flauta de bisel). A nível rítmico, o professor utiliza várias abordagens, não sendo possível identificar nenhuma em concreto. Em relação à questão vocal, o docente recorre a Kodály, utilizando a Manossolfa, para dar a altura e direção das notas.

É ainda de salientar, que as turmas observadas são grandes, variando entre os 25 e os 30 alunos por turma.

Embora o professor cooperante me tenha colocado à vontade, desde o início da PES, para intervir nas aulas e fazer sugestões, optei, com o consentimento deste, por não o fazer, de modo a poder observar o processo de lecionação, na sua forma mais pura e sem quaisquer influências exteriores.

O contacto com o processo educativo fora da sala de aula, teve também uma componente dedicada à observação de reuniões (ver Apêndice E). Esta oportunidade revelou-se de extrema importância, pois elucidou-me acerca da realidade burocrática e menos entusiasmante do processo menos visível do ensino, traduzindo-se num complemento essencial ao processo de formação de um professor.

3.2 – Observação participante

A segunda fase da PES incidiu na observação participante e no apoio ao professor cooperante durante as aulas de Educação Musical, tendo ocorrido no período de 4 de janeiro a 9 de junho (segundo e o terceiro períodos).

Nesta fase, abandonei o papel passivo de observador da fase anterior, procurando conciliar as intervenções, momentos de observação e recolha de dados. Esta foi, aliás, a fase mais longa, pois mesmo durante a lecionação das minhas propostas, esta conduta esteve sempre presente.

A presente etapa permitiu aquilo a que Nozes (2007) se refere como “Criar uma expectativa sobre os seus alunos que favorece a aprendizagem e estabelece uma relação pedagógica assente na pedagogia afectiva” (p. 8). Embora essa expectativa já tivesse sido iniciada na fase anterior da PES, a atitude ativa ajudou na sua consolidação.

Uma vez assumida a mudança de papel, a conceção dos alunos em relação à minha função em sala de aula e o tipo de dinâmicas desenvolvidas foi alterada, conforme se relata na descrição das intervenções que se apresenta de seguida.

Dado que “o professor de Música tem a possibilidade de ser músico no seu acto educativo ou na sala de aula” (Rodrigues & Rodrigues, 2014, p. 291), é de toda a conveniência que se usufrua desse enorme privilégio. Assim, tendo como ponto de partida a atividade do “Jogo do Copo”, aquilo que poderia ter sido uma mera transmissão de conteúdos, passou a ser um momento musical, com uma apresentação

dos professores de Educação Musical (professor cooperante e eu), como forma de revitalização enquanto músicos artistas. Para esta performance, tanto o professor, como eu, tivemos em conta a questão colocada por Boal-Palheiros, que afirma: “Devem os professores usar a música sugerida pelas orientações curriculares, a sua música preferida, a música favorita das crianças, ou tentar um compromisso entre todas elas?” (conforme citado em Rodrigues & Rodrigues, 2014, p. 52). Posto isto, a nossa opção foi ir ao encontro do gosto musical dos alunos, tendo sido escolhido o tema “Dizer que não”, da autoria do Dengaz. As várias fases da atividade foram ensinadas em conjunto e em alternância, tendo sido a minha primeira forma de contacto direto com as turmas. O tipo de dinâmica criada e a própria atividade em si cativaram desde logo os alunos, que se mostraram fortemente interessados. Na tabela 5 do Apêndice F pode observar-se o impacto desta atividade junto dos alunos.

Em virtude das constantes faltas de material por parte dos alunos, nomeadamente das flautas de bisel, sugeri ao professor cooperante que se utilizassem as dez flautas existentes na sala de aula. O objetivo consistiu em incluir nas atividades os alunos que habitualmente não trazem instrumento e que acabam, inevitavelmente, por não realizar o proposto e por perturbar o bom funcionamento da aula. Consciente de que esta atitude poderia fomentar, nos alunos uma postura de desleixo, considero que tal é um mal menor em todo o processo. De facto, foi curioso observar que a recetividade, por parte dos alunos, a esta proposta teve duas vertentes.

Por um lado, a questão do uso de um instrumento por vários alunos pareceu causar alguma repulsa, já que alguns se recusaram a utilizar o material disponibilizado, não obstante a questão da higiene ter sido sempre salvaguardada, através da desinfecção dos instrumentos. Esta situação verificou-se igualmente, quando alguns alunos, em plena aula de avaliação da performance na flauta de bisel, e, uma vez mais, sem instrumento, se recusaram a utilizar os instrumentos da sala de aula, mesmo que isso implicasse ter zero na avaliação. Importa, contudo, referir que a decisão de utilização dos instrumentos coube sempre aos alunos.

Por outro lado, a atitude destes mesmos alunos alterou-se radicalmente na realização dos projetos por mim desenvolvidos, sendo que foram os próprios a solicitar o material no início de cada aula. Não quero com isto dizer que o mérito está no tipo

de atividades ou projetos propostos pela minha pessoa, mas sim tentar perceber o que move os alunos a terem este tipo de comportamento e qual o peso do ensino formal e o da avaliação, em oposição à participação e inclusão num grupo de trabalho.

A participação nos momentos de avaliação é outro aspeto que importa aqui referir. Uma vez que esta também tem uma componente individual, possibilitou conhecer as facilidades e dificuldades de cada aluno, assim como algumas das suas necessidades. Permitiu, ainda, o contacto com o preconceito que o próprio aluno tem em relação ao seu desempenho musical e à sua auto-eficácia e, posteriormente, permitiu uma reflexão sobre tal.

De acordo com McPherson e Davidson, “quando as crianças entram na adolescência, começam a pensar nas suas capacidades como sendo estáveis, em vez de maleáveis, e preocupam-se mais com os seus pontos fracos do que com os aspetos em que são fortes” (conforme citado em Rodrigues & Rodrigues, 2014, p. 53).

Em resultado daquilo que acabou de ser referido, impõe-se ao professor uma postura atenta e sensível, de modo a tentar antecipar alguns dos problemas, tais como o desinteresse e a frustração do aluno. De facto, “quando a pessoa compreende, é capaz de controlar e maximizar a sua relação positiva com a música” (Gordon, 2015, p. 49). Ainda no domínio da prevenção, o professor deve estar consciente da importância que alguns elementos não musicais desempenham na melhoria do desempenho musical, tais como a prática, o esforço, a memória, a escuta, a concentração e incentivo dado aos alunos (Lamont, Hargreaves, Marshall & Tarrant, 2004).

Tanto esta fase de intervenção como de observação contribuíram grandemente para a construção dos alicerces da docência, quer enquanto professor, no seu sentido lato, quer num nível mais específico, enquanto professor de música.

3.3 – Lecionação

“Um professor de música transporta consigo um inevitável ‘currículo oculto’: a forma como escuta e observa os seus alunos (com todos os sentidos e detetores sensoriais alerta), a forma como canta, dança, executa um instrumento, cria ou lidera musicalmente” (Rodrigues & Rodrigues, 2014, p. 291).

De acordo com o Regulamento Interno dos Mestrados em Ensino da FCSH-UNL, ponto ii, alínea f) do Artigo 3.º, os estagiários têm de lecionar um mínimo de 20 aulas de 90 minutos ou de 40 aulas de 45 minutos, tendo em conta a organização didática específica da área, nos cursos monodisciplinares. Assim, uma vez que os tempos letivos na escola de estágio têm uma duração de 50 minutos, a minha planificação e intervenção foram organizadas de forma a ficarem distribuídas pelo 2º e pelo 3º período.

A terceira fase da PES foi desenvolvida no período letivo compreendido entre 16 de fevereiro e 18 de maio de 2016, e consistiu em aulas planificadas e dadas por mim a todas as turmas a cargo do professor cooperante, com exceção da turma 7º F, por ter assistido apenas a cinco aulas desta, durante todo o ano letivo. Desta forma, o público-alvo no qual intervim era composto por 276 alunos, distribuídos por quatro turmas do 5º ano (108 alunos) e por seis turmas do 7º ano (168 alunos).

A primeira planificação (ver Apêndice G) abrangeu todas as turmas do 5º ano e as turmas B e E do 7º ano, e, embora ambos os ciclos tivessem em comum a exploração de movimento nas atividades musicais (eixo principal do meu projeto de investigação), as planificações foram concebidas de forma distinta.

Para o 5º ano, a intenção inicial foi a de ter uma planificação por aula, ao passo que, com as duas turmas do 7º ano, as planificações propunham a execução da mesma atividade em duas aulas. Todavia, as planificações (quatro aulas por turma), nos dois ciclos, acabaram por sofrer alterações, sem que isso se tenha necessariamente transformado num contratempo de gestão (ver ponto 3.3.1, aulas lecionadas).

Esta organização teve igualmente em conta a distribuição dos tempos letivos por semana, para cada um dos casos, havendo uma intenção *a priori* de intervir nas turmas do 5º ano de forma ininterrupta. Esta resolução visou a não existência de interferências, como a aplicação de diferentes métodos e dinâmicas, e a possibilidade de conceção, por parte dos alunos, de um conjunto de aulas avulsas. Embora as atividades estivessem planificadas para serem realizadas em apenas uma aula, procurou-se estabelecer um *continuum* entre estas, indo ao encontro do propósito da minha investigação.

O cumprimento do planeamento e da resolução acima referida revelou-se bastante exigente, tanto do ponto de vista logístico, com a necessidade de preparar a sala de aula em função da atividade a ser desenvolvida, em escassos minutos - como na perspectiva da articulação dos diferentes conteúdos. Devido à minha falta de experiência neste contexto, teria sido mais cómodo aplicar a mesma planificação às quatro turmas do 5º ano, perfazendo um total de quatro. Contudo, isso faria com que me distanciasse daquilo a que me propus. Por outro lado, também o processo se teria tornado menos interessante e desafiante.

Tal como pode ser observado na tabela de distribuição de atividades e projetos por turma (ver Apêndice H), houve uma atividade comum a todas as turmas do 2º ciclo – “Um elefante sou” (ver Apêndice I). Tal facto deveu-se à vontade de criar um ponto convergente, em que as turmas pudessem ser comparadas.

A metodologia por mim aplicada incidiu grandemente nas pedagogias de Émile Jaques-Dalcroze (Rítmica), Jos Wuytack (Orff Schulwerk), e Edwin Gordon (Teoria de Aprendizagem Musical), uma vez que todos eles têm uma forte componente pedagógica desenvolvida na área do movimento. Do último autor, foram abordados alguns aspetos da Teoria de Aprendizagem Musical (TAM), como o movimento, os padrões tonais e rítmicos e a audição, pois, tal como o autor refere (2008), as atividades de movimento e a entoação de padrões rítmicos melhoram a capacidade das crianças para aprender a cantar padrões tonais, dado que “o movimento ajuda-as a consciencializar subjetivamente o seu inconsciente subjetivo” (p. 81). Ainda de acordo, com a TAM, foi aplicado o *whole-part-whole*, como forma de contextualizar os alunos acerca dos conteúdos a serem trabalhados.

Houve, também, a intenção de fomentar uma enculturação musical o mais diversificada possível, através da escolha do repertório (pentatónico, modal, maior, menor) e da apresentação de excertos musicais no final da aula. Esses exemplos auditivos enquadraram-se fora dos parâmetros da música comercial e das tendências dos alunos (ver questão 1.4.do Questionário 1 – faixa 13 do DVD em anexo). Tal deveu-se à tentativa de contrariar essa mesma tendência e surgiu como forma de promoção da compreensão musical, através da variedade da exposição a que os alunos foram sujeitos.

Em relação à elaboração das planificações procurou-se um equilíbrio entre as atividades de conteúdo tonal e conteúdo rítmico, tentando promover a aquisição de vocabulário musical. Ainda no âmbito das metodologias, recorreu-se à Fonomímica de Zoltán Kodály (Manossolfa), para a exploração do canto a duas vozes e de cânones.

Ainda relativamente à conceção das atividades musicais, houve uma preocupação em ajustar a exequibilidade das mesmas ao desafio por elas provocado, ou seja, acessível mas não demasiadamente fácil, de forma a manter os alunos interessados. Esta abordagem, é aquilo a que Lev Vygotsky chama de *Zone of Proximal Development* (Zona de desenvolvimento potencial⁴), que, numa síntese realizada por Lourenço, “representa a diferença entre o que uma criança é capaz de fazer sozinha na resolução de um certo problema (...) e o que seria capaz de fazer se tivesse o apoio e ajuda de um adulto ou colega mais competente” (conforme citado em Rodrigues, 2012, p. 33).

Tal como já foi referido no ponto 2.4, é uma grande vantagem, para qualquer professor de Educação Musical ter à sua disposição, uma sala de aula com as condições existentes na sala EM1, quer em relação a recursos materiais, quer em relação à área livre para a realização de atividades com movimento. Assim, uma vez que estas desempenham um papel preponderante no meu projeto de investigação, estavam reunidas as condições elementares para que pudesse aplicar a minha proposta pedagógica. Contudo, esta característica facilitadora do processo fez-me deparar com alguns problemas associados à dinâmica de aula por mim explorada e à problemática anteriormente referida.

De uma forma em geral, as aulas lecionadas por mim iniciaram-se solicitando aos alunos que se levantassem dos seus lugares e ocupassem os lugares em frente das respetivas secretárias, mantendo a disposição em “U” invertido. No início do processo, a alteração da rotina e a expectativa dos alunos face à novidade introduzida por um novo interveniente (eu), permitiram que as aulas decorressem de forma fluida.

Porém, com o continuar deste tipo de dinâmica no início das aulas, em algumas turmas, gerou-se um sentimento de ausência do fator surpresa, com alguns alunos a

⁴ Designação proposta por Lourenço (2002)

reagirem como se a aula se tratasse “mais do mesmo”. Para colmatar estas situações, aumentei o ritmo da aula através da redução dos “tempos mortos” e das instruções apresentadas aos alunos, que, quando demasiadamente extensas, causam dispersão. Procurei, igualmente, manter os alunos focados e envolvidos através do esquema pergunta-resposta nos exercícios realizados. Foi, igualmente, importante a recriação de expectativas, pois estas apresentam-se como fatores de extrema importância, ao auxiliar os alunos a manterem-se focados nas atividades, mesmo quando há repetição de conteúdos - condição inevitável da articulação dos mesmos.

A perspetiva do professor enquanto músico artista, que já tinha sido anteriormente abordada, permaneceu presente nesta fase do processo, sendo que foi realizada por mim e pelo professor cooperante, uma pequena apresentação de dois temas em Metalofone e Xilofone Alto (ver Apêndice J), como prelúdio para a atividade “Um elefante sou”.

Além do momento de “fruição pura e aprendizagem-vivência da arte” (Rodrigues & Rodrigues, 2014, p. 237), resultado da própria dinâmica, foi interessante observar nos alunos a expectativa causada pelos seguintes fatores: 1) o efeito surpresa causado nestes por irem assistir, na sala de aula, a uma performance realizada por dois professores de música (só possível graças ao par pedagógico), e 2) a simples quebra da rotina. Todas as dinâmicas terminaram com os alunos a aplaudir de forma espontânea, o que denota o carácter performativo/artístico dos professores sem que, porém, se verifiquem quaisquer formalismos. Durante a performance, constatei que os alunos, que estavam sentados no chão e junto a nós, moviam o corpo de acordo com a pulsação. Se essa reação se deveu à influência provocada pela atitude corporal dos dinamizadores ou pelo carácter rítmico das peças, não sei. Importa, sim, realçar que, tanto os alunos como os docentes estavam em sintonia (envolvidos), com estes últimos a sorrir durante a realização musical. Esta situação é um exemplo cabal de como não é necessária alguma espécie de virtuosismo da parte do professor, para que este tenha a possibilidade e vontade de tocar para os seus alunos.

De facto, é incontável o número de vezes que um professor toca para os seus alunos durante as aulas, mas, em quase todas elas, este procura explicar ou apresentar algum conteúdo, não havendo uma intenção artística. Assim, uma vez que o espaço

para a prática da Educação Musical pode ser um sítio privilegiado, porque não nutrir a qualidade de artista que a própria natureza da disciplina permite?

A criação de uma história, além de servir de contextualização para uma determinada atividade a desenvolver, permite ainda, a articulação entre várias atividades, de modo a existir um fio condutor. Dessa forma, os tempos de espera são suprimidos e a atenção dos alunos é mantida. Assim sendo, pareceu ser pertinente a inclusão deste recurso entre as atividades já referidas no parágrafo anterior.

Tal como foi referido no início deste capítulo, o facto de o estágio ter decorrido sem par pedagógico académico trouxe algumas desvantagens, mas, também, algumas vantagens. Como principal desvantagem, menciono a inexistência de um processo de construção gradual e em equipa (par pedagógico), de um currículo. A partilha de saberes e a articulação de estratégias daí proveniente, ter-se-ia traduzido num enriquecimento pessoal, profissional e académico, para ambos os estagiários. Igualmente desvantajoso foi o facto de estar sozinho na gestão de momentos de agitação por parte dos alunos, aquando a realização das atividades, ou mesmo em casos de indisciplina. A existência de um par pedagógico teria permitido otimizar algumas das sessões, centrando-as na realização musical. Contudo, uma vez que este é o cenário real da vida docente, o meu conhecimento empírico foi devidamente contextualizado.

Importa, no entanto, realçar que as desvantagens foram em grande parte suprimidas pela atitude dedicada e interessada do professor cooperante, que teve uma atitude musical irrepreensível em todos os momentos nos quais foi solicitada a sua colaboração. Em momento algum senti que este tivesse interferido nas minhas ações ou que pudesse servir de “bengala”, face à minha falta de experiência.

As vantagens deste “falso” par pedagógico não se traduziram apenas numa questão pessoal, ao poder intervir musicalmente lado a lado com um especialista, potenciando assim a minha aprendizagem. Houve, igualmente, todo um benefício colateral adquirido pelos alunos, ao serem expostos a dinâmicas musicais mais ricas do ponto de vista harmónico, tímbrico, da melodia a vozes, da melodia com acompanhamento, do canto e contracanto, da polifonia, da polirritmia, do fraseado e do conceito de pergunta-resposta, que, de outra forma, teria sido impossível vivenciar.

Esta plenitude musical utópica, tão desejável no ensino da Educação Musical, apenas acontece em situações privilegiadas, como é o caso do contexto da PES. De facto, poder ter um par pedagógico de nível profissional foi uma vantagem considerável no meu processo de formação.

Outro dos aspetos, e talvez um dos mais importantes, que contribuiu para o meu crescimento enquanto professor de música, foi a regularidade do *feedback* dado pelo professor cooperante. A relação estabelecida entre ambos permitiu a dispensa do formalismo do agendamento de reuniões, sendo que estas foram substituídas por conversas informais, no final do dia, após as aulas.

Na realização das atividades que implicaram o uso de instrumentos musicais, os momentos de exploração proporcionados aos alunos, incidiram na metodologia de Timothy Gallwey. Segundo Gallwey (2008), há uma tendência do professor em dizer ao aluno como se faz determinada ação, sem deixar que este tome contacto e explore primeiro. No mesmo sentido, Gordon (2008) defende que não se deve “tentar ensinar às crianças como coordenar a execução com a respiração e o movimento, porque é importante que elas descubram por si próprias essa falta de coordenação” (p. 108).

No que diz respeito ao modelo de aula de 50 minutos, o mesmo parece-me adequado, pois promove, no professor, uma capacidade de síntese do trabalho a ser realizado. De igual forma, a capacidade de concentração dos alunos poderá ser otimizada, em oposição às aulas com uma duração de 90 minutos (ver Apêndice D, Aula observada na EB 2,3 – escola do ensino público). Da conjugação destes fatores, resultará a maximização do tempo útil de aula, tornando-a intensa e, por conseguinte, envolvente.

Para a caracterização das turmas, serão utilizadas as informações obtidas através da aplicação do Questionário 1 (ver faixa 13 do DVD em anexo). Os sumários das aulas lecionadas por mim podem ser consultados no Apêndice K.

3.3.1 5º D

Caracterização da turma

A turma 5º D é constituída por 27 alunos – 13 raparigas e 14 rapazes – entre os quais um aluno com NEE. É uma turma com alunos de origem portuguesa, brasileira e angolana.

As formas como melhor se envolvem com a música consistem no canto, na escuta, na dança e na execução rítmica. 15 alunos afirmam gostar de cantar e 16 gostam de dançar. O interesse por audição de música deve-se ao facto de esta os animar, inspirar e fazer-lhes sentirem-se bem.

Como pontos fortes das aulas, os alunos referem a execução do “Jogo do Copo”, do ritmo e da flauta de bisel. Todavia, esta última refere-se, também, à competência menos adquirida pelos mesmos alunos. Rap e Pop são os géneros musicais mais apreciados, sendo o Martin Garrix um dos artistas preferidos.

Enquanto grupo, a turma é uma turma enérgica, sendo, inclusive, uma das mais prestáveis aquando de solicitações para a execução de tarefas. Contudo, verificam-se alguns excessos por parte de alguns alunos.

Aulas lecionadas

Atendendo às características enérgicas e solícitas da turma, a minha intervenção iniciou-se com a exploração de padrões rítmicos tendo em vista a preparação para uma dança de roda, componente integrante da “Atividade Rítmica e Jogo do Copo” (ver Apêndice L). As propostas feitas aos alunos tiveram uma boa adesão, e observou-se bastante criatividade na execução dos exercícios. Por estar na fase inicial do processo de lecionação, uma das minhas preocupações iniciais prendia-se com o facto de conseguir cumprir o planeamento de aula, o que acabou por não acontecer. O não cumprimento poderia ser consequência de: 1) planeamento desadequado ou demasiadamente extenso e/ou 2) falta de eficácia na aplicação e desenvolvimento do planeamento e na gestão do tempo de aula. Após refletir sobre a aula e o seu decorrer, constatei que tinha proporcionado o espaço necessário para que os alunos pudessem explorar as minhas sugestões. Mais importante ainda o facto de, a partir das minhas sugestões, outras terem surgido por parte dos alunos. Assim, o cumprimento escrupuloso do planeamento iria condicionar, se não mesmo inibir, o envolvimento dos alunos na atividade e na exploração dos seus recursos de

movimento. Ou seja, optei pela vivência por oposição ao cumprimento da planificação na sua totalidade. Na aula seguinte, sem que fosse necessário dar indicações, tudo aquilo que tinha ficado da aula anterior emergiu, tendo sido desenvolvida uma dinâmica bastante interessante.

A atividade “Um elefante sou” (ver Apêndice I) proporciona dois tipos de experiência musical: a execução vocal e gestual, e a execução instrumental. Mostrou-se vantajosa a rotação dos grupos de forma a tornar a atividade plena. Contudo, deparei-me com a necessidade de ter de gerir alguns conflitos causados pela cobiça dos instrumentos mais apelativos e zangas daí resultantes, como se verificou no caso do Fábio. O movimento foi amplamente utilizado, como parte intrínseca da montagem e performance da atividade. A turma revelou incapacidade de saber esperar pelas indicações dos professores, executando os exercícios de imediato mesmo quando lhes era solicitado que observassem primeiro. Os alunos também demonstraram alguma agitação em grande grupo, havendo imprecisões na manutenção da pulsação, que acelerava bastante. A ligação entre a substituição das palavras por gestos e a execução instrumental não foi fluida.

Na atividade “Cânone – Manossolfa” (ver Apêndice M), a aprendizagem entre pares esteve em evidência, com os alunos a revelarem um bom espírito de entreajuda, em pequenos grupos. Em grande grupo, as brincadeiras habituais do Fábio perturbaram o ritmo da aula, não só pelas suas intervenções, mas também pelo efeito que estas causaram nos colegas. Em algumas situações, optei por dar-lhe a atenção desejada, fazendo-o ver que era o único aluno fora do contexto da aula e de como isso o prejudicava e à turma também. Nas situações mais flagrantes, o aluno foi momentaneamente excluído das atividades, até que estivesse mais calmo e não prejudicasse o grupo.

A atividade de “Expressão Corporal” (consultar faixas 1, 2 e 3 do DVD em anexo) tirou grande partido das qualidades de movimento e criatividade manifestada pelos alunos, durante as aulas. A atividade consistiu no “Jogo do Espelho” a pares, com os alunos a assumirem a liderança do jogo à vez. Senti que durante o processo em que lecionei nesta turma, os alunos foram, progressivamente, ficando mais soltos e menos descontrolados na sua expressão corporal, embora por vezes à custa de alguns

excessos. Todavia, estes fazem parte do processo de exploração e adaptação ao tipo de dinâmica proporcionada.

3.3.2 5º E

Caracterização da turma

A turma 5º E é constituída por 28 alunos – 11 raparigas e 17 rapazes – entre os quais 2 alunos com NEE. É uma turma multicultural, com alunos de origem portuguesa, brasileira, romena, luso-francesa e luso-canadiana.

Dançar e cantar são as formas preferidas de os alunos se envolverem com a música. 18 alunos declaram gostar de cantar e 17 gostam de dançar. O gosto pela audição de música deve-se ao facto de esta fazer-lhes sentirem-se bem, os acalmar e a alegrar.

Como pontos fortes, os alunos referem a execução do “Jogo do Copo” e cantar, enquanto os pontos fracos dizem, sobretudo, respeito à execução da flauta de bisel. Pop e Rap são os géneros musicais favoritos, com o David Carreira, D.A.M.A. e Xutos & Pontapés a encabeçar as suas preferências. É uma turma que funciona muito bem em atividades de grupo, obtendo, por isso, um desempenho muito bom. São bastante curiosos e recetivos às atividades propostas. Um dos elementos, o Jaime, destabiliza bastante a turma.

Aulas lecionadas

Uma vez que esta turma tinha revelado, até ao momento, ser a turma do 5º ano mais dinâmica e participativa, a expectativa era grande relativamente ao desempenho face às minhas propostas. A atividade “Caracol” (ver Apêndice N) explorou, de forma equilibrada, os conteúdos tonais e rítmicos. O processo inicial da atividade foi bastante rápido, com os alunos a demonstrarem uma boa capacidade de resposta em relação aos exercícios solicitados, reflexo do entusiasmo e do envolvimento verificados. O facto de o tema ser modal, causou alguma estranheza nos alunos, associando-o à música medieval e brincando com a sua sonoridade. Este momento de descontração foi aproveitado para reforçar a contextualização do tema. Na realização dos dois ostinatos em simultâneo, foi notória a falta de independência dos alunos, pois as atividades anteriormente desenvolvidas em aula foram realizadas

em grande grupo. No final da aula, vários alunos saíram da sala a cantarolar partes da atividade, como a melodia, a linha do baixo, ou até, motivos da percussão corporal.

A atividade “Cânone – Manossolfa” (ver Apêndice M) consciencializou os alunos para a importância do movimento nas atividades musicais. Foi uma aula muito intensa que envolveu a utilização de todo o corpo em movimento pela sala. A turma funcionou como um órgão, cabendo a vários alunos escolher como este deveria funcionar. Embora tenha havido uma tendência em copiar o modelo dado por mim, foi interessante verificar nos alunos aquilo que era genuíno e criativo, e aquilo que era imitação. Na aprendizagem da Manossolfa, alguns alunos fizeram questão de mostrar o trabalho realizado a pares, solicitando a minha atenção e demonstrando que sabiam fazer o exercício.

Na atividade “Um elefante sou” (ver Apêndice I), obteve-se uma dinâmica excelente, com a turma a articular bem a alternância entre os grupos. O desempenho vocal também foi bastante bom, sobretudo quando, no início da aula, algumas alunas tinham feito um ar de desdém, talvez por acharem a letra demasiadamente infantil. De facto, a letra do tema denota um carácter infantil, mas, julgo que esse pormenor passará para segundo plano, consoante a abordagem e contextualização que se faça, tal como acabou por se verificar.

Em atividades como “Contradança” (ver Apêndice O), que envolvem contacto físico (dar as mãos), o professor será sempre confrontado com timidez dos alunos e a falta de vontade, devendo saber respeitar a forma de estar de cada criança. Como tal, neste exemplo, optei por exemplificar o pretendido com cada uma das crianças do par, de forma a demonstrar o quão natural e divertido poderá ser a exploração do gesto.

Vergonha e receio à parte, a coreografia foi bem conseguida, tanto a nível rítmico como de carácter (boa expressão corporal). Em relação ao instrumental Orff, seguiu-se o processo de desenvolvimento iniciado na aula anterior, com notáveis melhorias em relação à precisão técnica.

Já as flautas de bisel corroboraram a caracterização feita no ponto anterior, como sendo o ponto fraco dos alunos, tendo sido, assim, a atividade adaptada.

Devido às dificuldades manifestadas no projeto “O Pastor” (ver Apêndice P), em relação à tessitura das vozes, optei por articular duas turmas do 5º ano com duas turmas do 7º ano. Assim, devido às qualidades antes enumeradas, uma das escolhas recaiu sobre o 5º E, que participou no projeto anteriormente referido, interpretando vocalmente o tema, por ocasião da apresentação pública, na introdução para a Gala do “Ídolos da Escola”, em conjunto com a performance da turma 7º A.

3.3.3 5º F

Caracterização da turma

A turma 5º F é constituída por 27 alunos – 10 raparigas e 17 rapazes. É uma turma multicultural, com alunos de origem portuguesa, russa, luso-angolana, inglesa, brasileiro-inglesa, e chinesa.

A forma de se envolverem com a música é dispersa. 17 alunos dizem gostar de cantar e 12 gostam de dançar. Ouvem música porque gostam e porque os alegra. O “Jogo do Copo” e tocar flauta de bisel são os pontos fortes apontados pelos alunos. Contudo, mais de metade da turma refere a execução da flauta de bisel como o seu ponto fraco. Os géneros musicais que mais gostam são Rock, Eletrónica e Pop, sendo o Agir o artista com mais destaque nas suas preferências.

É uma turma que possui vários focos de destabilização, o que condiciona regularmente o seu desempenho e obriga o professor cooperante a ter uma atitude mais assertiva. Um desses momentos de indisciplina pode ser consultado no Apêndice Q, segundo o modelo de reflexão realista, de Korthagen (2012).

Aulas lecionadas

Em relação à planificação para a turma 5º F, tendo em conta o percurso irregular de aprendizagem, a minha expectativa era que a atividade realizada com as outras turmas de 5º ano tivesse resultados distintos neste caso. Não está em questão a falta de qualidade ou as dificuldades evidenciadas, mas sim, a dinâmica da turma em questão. Todavia, procurei estar isento de qualquer atitude preconceituosa, proporcionando os mesmos momentos de exploração e fruição musical concedidos às outras turmas.

Assim, a atividade “Caracol” (ver Apêndice N) decorreu de forma pouco fluida, com momentos bastante bons e outros maus. As constantes desatenções abrandaram o ritmo da aula, sendo eu obrigado a intervir regularmente, tanto para manter os alunos focados como para voltar a explicar o pretendido. Para os alunos que estavam atentos, este processo descontínuo, tornou-se cansativo e monótono, acabando por dispersá-los. Contudo, houve momentos muito bons de exploração do movimento e de execução da percussão corporal. Esta atividade desenvolveu-se em duas aulas, tendo-se procurado colmatar alguns dos problemas que surgiram na aula anterior. Uma vez mais, a aula contrastou entre momentos interessantes e momentos de dispersão. O desempenho em pequenos grupos funcionou bastante bem, como se verificou, por exemplo, na boa prestação dos quatro alunos escolhidos para estarem ao piano, ou na percussão corporal. Porém, a junção dos vários grupos foi francamente má, tendo a aula terminado com o professor cooperante a repreender toda a turma pela sua atitude. Esta situação fez confrontar-me com um sentimento de frustração, ao mesmo tempo que procurava compreender aquilo que tinha falhado, e porque tinha falhado. A solução encontrada foi a aposta numa dinâmica diferente, tanto da própria atividade como da minha atitude.

Na atividade seguinte, “Um elefante sou” (ver Apêndice I), a turma esteve irreconhecível, dando aquilo que têm de melhor. O ritmo da aula foi intenso, tendo sido possível fazer a troca dos grupos, o que revela o quanto a turma esteve empenhada. A execução instrumental foi razoável e a performance vocal, com a substituição da letra por gestos, foi bastante expressiva, estando os alunos bastante envolvidos no todo da atividade. A articulação entre a alternância dos grupos também foi razoável. No final da aula, alguns alunos vieram agradecer-me por não ter ficado zangado com eles e por não ter desistido da turma.

A atividade “A Ram Sam Sam - Formiguinha” (ver Apêndice R) permitiu que, aqueles alunos, que normalmente não têm tanto destaque, pudessem ter o seu momento. Assim, foi interessante constatar a forma como os próprios alunos se auto-regularam, para que pudessem ter a oportunidade de experimentar cantar um Rap ao microfone, com o acompanhamento dos colegas. Uma vez que a atitude da turma

varia constantemente, foi necessário estar muito atento e ser assertivo, de forma a evitar situações anteriormente ocorridas.

3.3.4 5º G

Caracterização da turma

A turma 5º G é constituída por 26 alunos – 12 raparigas e 14 rapazes. É uma turma praticamente monocultural, com apenas um aluno de origem luso-angolana.

Tocar, dançar, cantar e fazer ritmos são as principais formas de se envolverem com a música. 13 alunos gostam de cantar e, igualmente 13 gostam de dançar. Os alunos referem ouvir música pelo facto de esta os fazer felizes, os deixar relaxados e, ainda, os animar. Os pontos fortes dos alunos situam-se na execução rítmica, da flauta de bisel e do canto. Por outro lado, estas duas últimas também são referenciadas como os seus pontos fracos. Rock, Rap e Pop são os géneros musicais prediletos, com o Agir e a Ariana Grande como principais artistas.

É uma turma bastante interessante a nível de desempenho vocal, que reage bem aos desafios propostos. Contudo, dois elementos condicionam o ritmo da aula.

Aulas lecionadas

Aproveitando a facilidade demonstrada por alguns alunos, a atividade “A Ram Sam Sam - Formiguinha” (ver Apêndice R) permitiu colocar em evidência algumas dessas facilidades, tais como, cantar Rap e realizar Beat Box. A adesão à atividade foi muito boa, em parte devido à solicitação feita aos alunos para demonstrarem as suas capacidades. O equilíbrio entre o dinamismo e a dispersão é uma preocupação constante nesta turma. A atividade teve bastante impacto nos alunos, com alguns deles a pedirem para repetir a atividade, passado algum tempo.

Na realização da atividade “Um elefante sou” (ver Apêndice I), esta foi condicionada pelo comportamento do Bruno, que teve uma atitude individualista, atuando à margem do grupo. Esta situação não permitiu que houvesse a troca de grupos, deixando a turma bastante triste e queixosa em relação ao colega. A articulação entre a alternância dos grupos foi um pouco irregular, pois quem estava a cantar distraía-se com a execução instrumental dos colegas, esquecendo-se de

continuar com o seu papel. Optei por dar continuidade à atividade na aula seguinte, de forma a não prejudicar a turma.

Em relação à atividade “Uma Lena lá lé” (ver Apêndice S), o facto de esta exigir que os alunos andem e cantem ao mesmo tempo provocou, no início, alguma estranheza nos alunos. Porém, a simplicidade das diferentes letras permitiu que o principal foco se fixasse no movimento, que, por sua vez, potenciou o desempenho vocal. O canto a duas e mais vozes revelou ser uma competência não adquirida, assim como a autonomia de diferentes vozes. Por isso, embora todos os grupos tenham executado todas as vozes, para a realização da atividade foi atribuída uma voz a cada grupo. O conhecimento de todas as vozes complementou o conhecimento da respetiva voz.

Relativamente à atividade “Dançarás junto comigo” (ver Apêndice T), houve uma continuidade do trabalho realizado na aula anterior, com a exploração de intervalos harmónicos. O facto de esta ser a quarta aula em conjunto, contribuiu para que o processo de montagem da atividade fosse mais rápido, com os alunos a revelarem uma boa às minhas propostas. O carácter alegre da atividade proporcionou uma postura bastante descontraída e expressiva nos alunos, funcionando como ponte para a atividade seguinte.

Em relação à atividade “Expressão Corporal” (consultar faixas 1, 2 e 3 do DVD em anexo), esta consistiu no “Jogo do Espelho”, com os alunos a assumirem a liderança do jogo à vez. A realização de movimento aconteceu de uma forma mais cuidada e controlada, do que nas aulas anteriores, havendo sobretudo alguma intenção no gesto. O factor surpresa dos áudios utilizados permitiu a total liberdade de escolha de ações. O único pré-requisito pedido foi o cuidado na escolha dos gestos, de forma a permitir o par executa-los de igual forma (em espelho).

Embora a turma tenha sido por vezes um pouco irregular no comportamento, é um facto que tem bastantes qualidades e que os seus alunos conseguem ter um bom desempenho em grupo. Assim, a segunda aposta para a participação no projeto “O Pastor” (ver Apêndice P), no “Concerto de Primavera”, coube à turma 5º G, ficando esta em articulação com a turma 7º C.

3.3.5 7º A

Caracterização da turma

A turma 7º A é constituída por 28 alunos – 10 raparigas e 18 rapazes. A origem cultural é sobretudo portuguesa, havendo, porém, um elemento de origem romena e outro de origem franco-portuguesa. Ouvir e cantar são as formas mais comuns que os alunos têm de contacto com a música. 17 alunos gostam de dançar e 12 gostam de dançar. Na maioria dos casos, a audição de música por parte dos alunos deve-se ao facto de consistir numa boa maneira de relaxar. Os pontos fortes referidos são tocar flauta de bisel e a execução rítmica. Em relação aos pontos fracos, a execução na flauta de bisel e o canto são os principais. Pop e Rap são os géneros musicais de que mais gostam os alunos, com o Shawn Mendes a destacar-se entre os artistas favoritos. A turma é uma turma com um desempenho muito bom na performance com flauta de bisel e, também, a nível rítmico. É uma turma que revela boas capacidades para trabalhar, tanto em grande grupo como em pequenos grupos.

Aulas lecionadas

Uma vez que a música é uma arte auditiva, “o ouvido deve ser independente da visão. Para tal ser possível devem funcionar separado” (Bluestine, 2000, p. 38). Este foi o ponto de partida para a conceção das atividades integrantes do projeto “O Pastor” (ver Apêndice P). A escolha deste tema visava, inicialmente, a performance conjunta com uma banda militar (ver Apêndice U). Uma vez que tal não foi possível, foram realizadas as adaptações necessárias de forma a permitir a sua execução autonomamente. Um dos problemas com que me deparei foi a necessidade de transpor o tema para DÓ, de forma a facilitar a dedilhação nas flautas de bisel. Embora esse tenha sido um problema fácil de resolver, persistiu o facto de, a tessitura da voz continuar bastante aguda em algumas partes do tema, em especial no refrão. A colaboração da turma 5º E veio colmatar esta situação. Outro aspeto a ser salientado refere-se à questão da gestão dos interesses manifestados por alguns alunos, nomeadamente interesse em tocar outro tipo de instrumento, que não fosse a flauta de bisel. Nesta situação, não me foi possível corresponder aos pedidos efetuados, pois a distribuição dos alunos pelos grupos e pelos respetivos instrumentos, teve em consideração o equilíbrio do desempenho dos alunos. Não obstante, esta situação

poderia ser resolvida em atividades similares a realizar posteriormente, organizando-se uma nova distribuição dos alunos.

A aprendizagem do processo processou-se de forma holística, sendo igual para todos, independentemente da função que iriam desempenhar no projeto. Esta metodologia, de ensinar tudo a todos, embora seja um processo lento, é altamente eficaz, promovendo nos alunos a compreensão daquilo que os envolve.

Em todo o processo, o movimento e o ouvido estiveram sempre presentes com o objectivo de tornar as atividades intrínsecas (em relação ao movimento) e de tornar os alunos autónomos e conscientes (em relação ao ouvido). As instruções limitaram-se ao essencial, sendo a principal aposta feita na questão prática, pois, tal como refere Elliot (2005), a música aprende-se fazendo-a.

Apesar de ter havido alunos descontentes e, conseqüentemente, desmotivados com as funções atribuídas, a qualidade do desempenho dos grupos, em que estes se encontravam inseridos, minimizou qualquer aspeto técnico menos bem conseguido. Um dos fatores que contribuiu para tal foi o recurso à aprendizagem entre pares, tendo eu nomeado alguns alunos com mais facilidades para que ajudassem os colegas a executar as tarefas. Esta estratégia permitiu aos alunos realizarem trabalho autónomo, possibilitando-me auxiliar os restantes grupos. O processo culminou com uma apresentação pública, na introdução da Gala do “Ídolos da Escola”, com a colaboração da turma 5ºE.

3.3.6 7º B

Caracterização da turma

A turma 7º B é constituída por 28 alunos – 14 raparigas e 14 rapazes – entre os quais 3 alunos com NEE. É uma turma multicultural, com origens portuguesas, brasileiras, angolanas, e colombianas. A forma de os alunos da turma se envolverem com a música assenta na escuta, no canto, na dança e na execução rítmica. 13 alunos afirmam gostar de dançar e 14 gostam de dançar. Os alunos referem ouvir música devido ao facto de se sentirem bem ao fazê-lo e de gostarem de o fazer. Como seus pontos fortes, os alunos mencionam a execução instrumental. Por sua vez, cantar e tocar flauta são os pontos fracos referidos. Os géneros musicais apontados como favoritos são o Pop e o Rock, e os artistas com mais destaque são o Agir e a Adele. É

uma turma com um desempenho em grupo excelente, sendo bastante dinâmica. A relação afetiva estabelecida com esta turma proporcionou momentos muito interessantes de vivência musical, o que vai ao encontro das palavras de Codo, que diz que “a afectividade é um catalisador na sala de aula” (conforme citado em Nozes, 2007, p. 8).

Aulas lecionadas

O propósito social que o papel da música adquire em grande parte das culturas de todo o mundo é bastante comum, todavia, distinto de cultura para cultura. Em algumas delas, a parte tonal é mais importante, ao passo que em outras é a parte rítmica que prevalece. No caso do Gamelão Indonésio, o propósito social serve a música ritual, dramática e de Estado.

A dinâmica revelada pela turma 7º B, enquanto grupo, levou-me a querer explorar essa mesma qualidade de forma musical, baseando-me, para isso, na filosofia do Gamelão. Assim, a planificação para a construção da atividade “Extreme Bottle” (ver Apêndice V), começou com uma visita de estudo ao Museu do Oriente, para a realização do Workshop de Gamelão da Ilha de Java (ver Apêndice C). Não havendo melhor forma de contextualização que esta, o processo continuou com a realização da atividade “Kokoleoko” (ver Apêndice W). Esta teve o propósito de trabalhar um conjunto de competências a serem utilizadas posteriormente na atividade “Extreme Bottle”. A fase inicial da aprendizagem da atividade “Kokoleoko” foi igual para a turma toda. A execução de padrões rítmicos foi fundamental para o processo de aquisição de vocabulário rítmico, por parte dos alunos. Por sua vez, cantar sem palavras, ou seja, sem letra, permite que os alunos prestem mais atenção aos elementos musicais intrínsecos, tais como a tonalidade e a métrica (Bluestine, 2000). A exploração de movimento em atividades musicais, não foi uma atividade familiar. Contudo, o facto de as atividades terem sido planificadas de acordo com as características gerais e individuais da turma, potenciou um contágio saudável ao resto do grupo. Esta abordagem foi igualmente válida para o grupo do coro e para o grupo dos instrumentos de percussão. Uma vez mais, foi dada primazia à vivência e fruição musical em detrimento do cumprimento da planificação. Não me incomodou o facto de ver algumas das minhas sugestões serem modificadas, antes pelo contrário. Foi

resultado de os alunos estarem a tornar suas, as propostas por mim lançadas e prova inequívoca de que há várias maneiras de se fazer a mesma coisa.

O projeto “Extreme Bottle” talvez tenha sido o projeto mais complexo e ambicioso, executado em toda a PES. Isto deveu-se, sobretudo, à atitude da turma, pela sua disponibilidade e entrega face às atividades desenvolvidas.

No decorrer de todo o processo, deparei-me com um pormenor bastante caricato, que me fez repensar o facto de que aquilo que para uns pode ser fácil, para outros pode ser difícil, ou até mesmo impossível. Refiro-me ao ato de produzir som (afinado ou não) com uma garrafa, utilizando-a como um instrumento de sopro. Para mim, tocar garrafa foi sempre um processo imediato. Contudo, isso não se verificou no momento em que o professor cooperante experimentou os instrumentos. Por muito que tivesse sido minucioso na planificação da atividade, esse pormenor, fundamental, tinha-me escapado. Por sorte, apenas três alunos não conseguiram produzir som, tendo tocado flauta de bisel, com a respetiva nota da sua garrafa, na performance final. Todavia, o recurso à flauta de bisel foi bastante utilizado nos ensaios, como forma de poupar os alunos, ao esforço exigido para tocar garrafa. A estratégia de ver aquilo que tinha sido vivenciado em primeiro, contrariou a tendência habitual de recorrer à notação em primeiro lugar. Este pormenor contribuiu profundamente para a compreensão total de toda a atividade e, conseqüentemente, para o papel que cada aluno desempenhou.

3.3.7 7º C

Aulas observadas

A turma 7º C é constituída por 25 alunos – 12 raparigas e 13 rapazes - entre os quais 3 alunos com NEE. É uma turma multicultural, com origens culturais portuguesas, russas, angolanas, venezuelanas e brasileiras. Alguns alunos referem envolver-se com a música através da audição e do canto. 16 alunos gostam de cantar e 15 gostam de dançar. A audição de música, para os alunos, tem, principalmente, o propósito de os acalmar e ajudar a relaxar. Os alunos dizem ainda ouvir música simplesmente porque gostam. Tocar flauta de bisel, executar ritmos e cantar, são os pontos fortes mais enumerados. Por sua vez, tocar flauta de bisel e cantar surgem como os principais

pontos fracos. Os géneros musicais prediletos são o Pop, Kizomba e Rap, sendo a Adele, a artista mais mencionada. É uma turma bastante empenhada, tendo sido aquela que teve a melhor evolução a nível técnico e de performance. Alguns casos individuais contrastam muito com o bom desempenho do grupo.

Aulas lecionadas

O desenvolvimento do projeto “O Pastor” (ver Apêndice P) com a turma 7º C, processou-se nos mesmos moldes do da turma 7º A. Porém, optei por não executar o projeto com as duas turmas em conjunto. Tal decisão deveu-se à intenção de evidenciar as qualidades dos alunos de cada turma, que de outra forma ficariam menos presentes e salientes. Considero que este projeto funcionou bastante bem com esta turma, pelas seguintes razões: 1) envolvimento e entrega da turma, apesar de inicialmente os alunos terem demonstrado que não gostavam do tema; 2) mudança de atitude, face ao verificado anteriormente; 3) o querer participar, mesmo que para isso tivessem de utilizar as flautas da sala de aula (ver ponto 3.2) e 4) o entusiasmo demonstrado por irem participar e atuar num concerto na escola. De facto, tal como já foi referido, esta turma foi a que revelou uma maior evolução, fruto do empenho dos seus alunos e da responsabilização neles incutida, com os mesmos a quererem ter um bom desempenho. A aposta em alguns dos alunos, consistiu na atribuição de papéis de destaque, sendo esta uma forma de os compensar pelo bom trabalho, bem como de os motivar. Este pormenor deveu-se ao facto de, por vezes, nos esquecermos, enquanto professores, de motivar os bons alunos.

Tal como já se tinha sido verificado na turma 7º A, aqui também houve a necessidade de ter de gerir os interesses, manifestados por alguns alunos, em tocar outro tipo de instrumento, que não fosse a flauta de bisel. O facto de não aceder aos pedidos não se deveu a ser inflexível, mas sim, a não querer criar precedentes que pudessem comprometer o desempenho do grupo. Em relação a esse mesmo grupo, foi durante o processo de aprendizagem e realização das atividades, que constituem o projeto, que a turma começou a comportar-se como tal, ou seja, como um grupo. A capacidade de saber ouvir e esperar pelas indicações do professor foram aprimoradas. Embora a parte vocal estivesse a cargo da turma 5º G, os alunos foram gradualmente e de forma espontânea, cantando partes do tema, enquanto executavam os seus

instrumentos. Em suma, o desempenho da turma foi bastante bom, apesar da existência de dois casos que contrastaram com o sentido ascendente de evolução, manifestando uma atitude apática e desligada de todo o processo.

O projeto culminou com uma apresentação pública, em parceria com a turma 5º G, por ocasião da realização do Concerto de Primavera.

3.3.8 7º D

Caracterização da turma

A turma 7º D é constituída por 28 alunos – 11 raparigas e 17 rapazes entre os quais 3 alunos com NEE. É uma turma multicultural, com origens portuguesas, angolanas, santomenses, hispano-inglesas e, luso-brasileiras. A forma de os alunos se envolverem com a música é, principalmente, através da escuta e do canto. Estes ouvem música porque gostam, porque os distrai e porque os anima, sendo que 10 alunos gostam de cantar e 8 gostam de dançar. Uma parte significativa da turma assume não ter pontos fortes e um reduzido número indica o canto como tal. Tocar flauta assume-se como o principal ponto fraco entre os alunos. Pop e Rap são os géneros musicais de que mais gostam, e o Justin Bieber o artista mais referenciado. Foi uma turma que se revelou bastante problemática ao longo do ano, estando referenciada como uma das piores turmas da escola, embora tenha invertido essa tendência na reta final graças ao envolvimento e ao desempenho no projeto do Flash Mob.

Aulas lecionadas

“Absence of evidence is not evidence of absence” (Carl Sagan, conforme citado em Bluestine, 2000, p. 82). A presente citação consistiu no ponto de partida para a minha intervenção nesta turma. Ao longo das aulas observadas, a turma em geral manifestou desinteresse pelas atividades propostas, não funcionando enquanto grupo. A exceção deu-se, apenas, aquando da visualização de vídeos, com alguns alunos a intervirem.

Uma vez que era conhecedor daquilo que os alunos não eram capazes de fazer, isto é, de funcionar todos em conjunto, restava-me procurar o lado oposto, ou seja, dinâmicas em pequenos grupos. Assim, surgiu um processo que se desenvolveu do micro para o macro. O projeto iniciou-se com um desafio lançado à turma para a

realização de uma atividade que incluísse a dinâmica de um Flash Mob. A atividade escolhida foi o “Jogo do Copo”, tendo sido feita a contextualização do pretendido, com recurso à visualização do vídeo “Cup Song – Collège Louise Michel-Chagny 71”⁵. Embora os alunos tenham gostado e achado interessante, estes reagiram à proposta com algum ceticismo, duvidando da exequibilidade do projeto, das suas próprias capacidades inseridas em turma e ainda da minha convicção, quando demonstrei acreditar naquilo em que os próprios alunos não acreditavam. De acordo com Nozes (2007), “o professor afectivo permite-se ser ele próprio, sem máscaras ou defesas; é movido pela autenticidade, pela originalidade inerente ao ser único que é” (p. 10). De facto, os alunos têm uma grande capacidade para detetar se o professor que têm diante de si é uma fraude ou não. Assim, apesar do histórico da turma não ser favorável, a minha entrega e dedicação a esta, processaram-se da forma habitual, ou seja, de forma total, sincera e sem preconceitos.

O trabalho prático iniciou-se com a realização da “Atividade rítmica e Jogo do Copo” (ver Apêndice L). Esta fase foi um período de exploração recíproca, com os alunos a tomarem contacto com o meu método de trabalho, experimentando situações novas relacionadas com o movimento e percussão corporal, e comigo a examinar possíveis sinais de aptidões ainda não reveladas. As primeiras duas aulas tiveram uma dinâmica, segundo aquilo a que eu chamo de “caos organizado”. Confesso que não foi fácil trabalhar assim, mas o retorno não se fez esperar. Além de os alunos se irem gradualmente envolvendo nas atividades realizadas, dois destes, o Santiago e o Paulo manifestaram gostar de dançar Hip Hop, e o Telmo revelou ser um performer de Beat Box (consultar faixa 6 do DVD em anexo). Estes recursos foram imediatamente aproveitados para serem inseridos no projeto.

Na terceira aula, e já com os alunos organizados em seis grupos – de A a F -, foi necessário adaptar a sala para a realização do “Jogo do Copo” (ver figura 1 do Apêndice X), tendo cada um dos grupos escolhido um tema para a atividade (ver tabela 1 do Apêndice X). Posteriormente, os grupos foram aglutinados em três, ficando o grupo 1 (B+D), o grupo 2 (A+E) e o grupo 3 (C+F). O tema utilizado nesta fase foi comum aos três grupos, tendo sido escolhido o “Uptown Funk” de Mark Ronson ft.

⁵ Consultar <https://youtu.be/kAHU4oGYC24>

Bruno Mars. Este foi, aliás, o tema base para a realização do Flash Mob. Para a execução da dinâmica rápida do “Jogo do Copo”, solicitei a colaboração de um grupo de voluntários, que revelaram ter bastante destreza no desempenho da atividade. Seguidamente, juntou-se os dois tipos de dinâmica, a lenta e a rápida (ver figura 2 do Apêndice X). Continuando o processo de aglutinação, reuniu-se todos os grupos num só grupo e, a partir daqui, foi apresentada a estrutura do Flash Mob (ver tabela 3 do Apêndice X), sendo o trabalho focado no todo do projeto. Em paralelo, foi sendo desenvolvido o trabalho com os alunos Santiago, Paulo e Telmo, depois da aula terminar ou no horário do Clube de Música. O objetivo consistia em ter um momento de performance conjunta de Hip Hop com Beat Box. Pela impossibilidade de o Telmo estar presente no dia do Flash Mob, a atividade foi adaptada. Assim, para a performance do Flash Mob, foi utilizada uma mistura, realizada por mim, do tema “Uptown Funk” de Mark Ronson ft. Bruno Mars, com um Beat Box da autoria do artista Joseph Poolpo (consultar faixa 7 do DVD em anexo).

O projeto do Flash Mob “7ºD” realizou-se no espaço dos campos desportivos da escola, como dinâmica dos “Concertos Improváveis” (consultar faixa 8 do DVD em anexo).

A performance do Flash Mob teve um impacto bastante grande, tanto nos alunos, como na comunidade escolar. O processo desenvolvido foi capaz de demonstrar que, mesmo numa turma “catalogada” como sendo muito má, é possível fazer um trabalho interessante, envolvendo os participantes. Importa referir que três alunos não quiseram participar no projeto, tendo-lhes sido atribuídas, pelo professor cooperante, a realização de uma outra atividade.

3.3.9 7º E

Caracterização da turma

A turma 7º E é constituída por 30 alunos – 12 raparigas e 18 rapazes. É uma turma com origens portuguesas, luso-francesas, luso-brasileiras e romenas. Os alunos da turma apresentam uma forma passiva de se envolver com a música, ou seja, são sobretudo ouvintes. Contudo, 15 alunos referem gostar de cantar e 8 gostam de dançar. O entretenimento e o relaxamento são os principais motivos que os leva a ouvirem música. Tocar flauta de bisel surge como ponto forte e como ponto fraco na

execução musical. Os géneros musicais mais apreciados são o Pop e o Rock, e os artistas mais apreciados são o Justin Bieber, a Demi Lovato e o Agir. Foi uma turma interessante de se trabalhar, devido ao seu carácter descontraído, disponível e participativo. Contudo, é uma turma que se dispersa com alguma facilidade.

Aulas lecionadas

No dia 16/2/2016 dei início à atividade de docente, com a intervenção na turma 7º E, ao realizar a “Atividade rítmica e Jogo do Copo” (ver Apêndice L).

Curiosamente, o facto de esta ser a minha primeira experiência real de ensino, neste contexto, não me deixou nervoso, pois estava bastante focado naquilo que queria fazer e atento às respostas dadas pela turma. Procurei não demorar muito tempo em cada uma das partes de aprendizagem, de forma a conferir um carácter fluido à atividade. Esta fluidez contribuiu para que a resistência inicial manifestada pelos alunos, ao tipo de dinâmica proposto por mim se fosse dissipando à medida que a aula decorria. O facto de as atividades se terem desenrolado, na sua maioria, em pé, originou uma tendência nos alunos de se encostarem e/ou sentarem nas mesas. Esta situação, que é transversal ao resto das turmas, sobretudo às do 7º ano, não me incomodou, visto que, para a própria fluidez da atividade, é viável a alternância da posição dos alunos, não estando sempre em pé ou sempre sentados. Contudo, nos momentos de execução dos exercícios, tal não foi permitido.

Uma das minhas grandes expectativas dizia respeito ao tipo e à qualidade de movimento que os alunos do 3º ciclo iriam executar em contexto de sala de aula. De facto, constatei que o movimento é uma competência com a qual os alunos não estão habituados a lidar, associando locomoção à marcha e, assim, tornando aquilo que é natural e intrínseco, em algo rígido, sem ligação com o ambiente à volta. Contudo, esta foi apenas uma primeira abordagem, sendo que o contexto tonal não esteve presente.

Na execução da atividade Kokoleoko (ver Apêndice W), o facto de esta já ter sido desenvolvida anteriormente pela turma 7º B, fez com que eu tivesse sido mais eficiente e eficaz. No início da aprendizagem desta atividade, a convicção das exemplificações dadas por mim anularam alguns comportamentos de brincadeira que se estavam a manifestar em relação à letra da canção. Por outro lado, fui agradavelmente surpreendido, pela sugestão dos alunos do grupo do coro em realizar

a sua parte sentados e a pares. No grupo da dança, aconteceu um pormenor que veio corroborar aquilo que tem sido defendido neste relatório. Após terem sido realizadas algumas vezes a parte A da atividade com o grupo da dança, o seu desempenho vocal permanecia fraco e desconectado. Tal situação poderia dever-se à locomoção e ao canto em simultâneo, com os alunos focados no ritmo dos passos, negligenciando por sua vez a parte vocal. Contudo, a coreografia tem um gesto de rotação dos braços, à frente do peito e para a frente. Este pequeno gesto, que não estava a ser realizado pelo referido grupo, desbloqueou a voz, tornando-se esta sonora e expressiva, conferindo-lhe o carácter pretendido. A execução prévia de percussão corporal para os ostinatos realizados no instrumental Orff, facilitou o processo de adaptação e execução do grupo da percussão. A atividade correu muito bem, com a turma a demonstrar um alto grau de satisfação.

Em relação à atividade “Contradança” (ver Apêndice O), esta iniciou-se com a receção dos alunos na sala de aula, ao som do tema A da atividade, executado por mim na flauta de bisel. Além da evidente contextualização e apresentação do tema a ser desenvolvido na aula, permitiu que os alunos ocupassem os seus lugares e permanecessem em silêncio e atentos ao que estava a decorrer. Para este “prelúdio”, contei com a colaboração do professor cooperante para a execução do tema B, nas flautas de bisel. A aprendizagem do ostinato rítmico da linha do baixo, além de possibilitar a compreensão da estrutura do tema – o balanço sempre presente – permitiu que, excecionalmente, eu não seguisse a metodologia de ensinar tudo a todos, tendo efetuado uma distribuição dos alunos pelos grupos após o ponto 11 do planeamento da atividade. Isto deveu-se à necessidade de ter tempo para trabalhar a coreografia. O ponto de confluência foi sempre a melodia do tema, que os alunos cantaram aquando a aprendizagem das respetivas partes. Embora o desempenho geral tenha sido bastante satisfatório, constatou-se que, a fraca ou inexistente utilização de movimento na realização das atividades musicais, durante o percurso académico dos alunos, condiciona o seu desempenho musical geral e a atitude perante a música.

A articulação entre as atividades desenvolvidas com a turma fez-se através de um fio condutor, revelando esta ser uma boa estratégia. O processo decorreu sempre por acumulação, com os conteúdos a emergir de forma lenta e gradual.

3.3.10 7º G

Caracterização da turma

A turma 7º G é constituída por 28 alunos – 18 raparigas e 9 rapazes – sendo a turma mais desequilibrada em relação à distribuição de alunos por género, contando ainda com 3 alunos com NEE. É uma turma sobretudo com origens portuguesas, mas também angolanas e ucranianas. Cantar apresenta-se como a forma mais comum de os alunos da turma se envolverem com a música, bem como escutá-la. Contudo, apenas 9 alunos dizem gostar de cantar, enquanto 12 preferem dançar. Ouvem música porque gostam e porque isso os anima. Em relação aos seus pontos fortes, mais de um terço da turma não respondeu ou não sabe, havendo uma pequena referência à execução rítmica. No que diz respeito aos pontos fracos, destaca-se o tocar flauta de bisel. Os géneros musicais de que os alunos mais gostam são o Pop e Kizomba, e o Justin Bieber é o artista com maior destaque. Foi uma turma exigente para se lidar, pois carece de estímulos e desafios constantes, quer pela facilidade que alguns alunos demonstraram e pela desmotivação ou pelo desinteresse que daí poderia surgir, quer pela dificuldade de concentração ou pelas dificuldades técnicas reveladas. O mau comportamento condicionou parte do processo de aprendizagem.

Aulas lecionadas

A minha intervenção nesta turma processou-se de forma muito idêntica à que foi realizada com a turma 7º D. Tal deveu-se, sobretudo, às semelhanças encontradas entre as duas turmas. Embora esta turma tivesse um comportamento ligeiramente melhor que a turma 7º D, o processo para o envolvimento dos alunos nas atividades foi mais difícil. Para tal, contribuiu a atitude despreocupada, desinteressada e preguiçosa que a turma revelou no começo do projeto.

Segundo Gordon (2008), no início do processo de aprendizagem das crianças, “os adultos devem fomentar a intenção e não a atenção, porque o que é importante é a atividade e não o acto” (p. 49). De forma análoga, o recurso à “Atividade Rítmica e Jogo do Copo” (ver anexo L), teve como propósito dar alguma liberdade de ação e exploração aos alunos, não estando eu muito preocupado com o rigor da execução dos exercícios.

Como já foi referido, o processo de construção do projeto Flash Mob “7º G” foi igual ao da turma 7º D (ver figuras 1 e 2 e, tabelas 2 e 4, do Apêndice X), tendo neste caso, como tema a canção “Dizer que não”, da autoria do Dengaz ft. Matay.

O projeto do Flash Mob “7ºG” realizou-se no espaço do bar da escola, inserido na dinâmica dos “Concertos Improváveis”. Considero que o desenvolvimento do projeto teve a duração correta, pois permitiu aos alunos adquirirem as competências individuais e de grupo, necessárias à realização do Flash Mob, e sem que se tenham dispersado. Foi notória a necessidade contínua de estímulo que esta turma revelou.

Capítulo 4: Estudo de Investigação - Do movimento em educação musical no ensino básico ao envolvimento nas atividades musicais – construção de identidades musicais.

Segundo Bruner, se o professor adotar uma atitude de cientista, isso permitir-lhe-á descobrir os modos de lidar com o conhecimento (conforme citado em Rodrigues & Rodrigues, 2014). Assim, neste capítulo será apresentado o resultado do estudo de investigação aplicado a quatro turmas do 5º ano e a seis turmas do 7º ano de escolaridade, através da realização de um questionário (ver Apêndice Y) aplicado em dois momentos distintos do processo. O objetivo consistiu em verificar, a existência, ou não, de uma relação cíclica entre movimento, envolvimento e construção de identidades musicais.

No DVD em anexo e no Apêndice G, podem ser consultados e comparados os resultados obtidos no Questionários 1 (Q1) e no Questionário 2 (Q2).

4.1 – Introdução

Quando o professor se depara com crianças que não têm uma boa coordenação motora, ou que revelam problemas a nível do desempenho rítmico (e não da perceção rítmica), tal ocorre, geralmente, porque o seu movimento na escola - e em casa - foi restringido e não encorajado (Gordon, 2008). A juntar a isto, podemos ainda referir 1) as diferentes oportunidades de aprendizagem, resultantes do ensino não obrigatório da música, com exceção do que se verifica no 2º ciclo do Ensino Básico, 2) a escassa ou

até mesmo inexistente prática musical e exposição à música e 3) a orientação e a educação musical deficientes.

A problemática anteriormente referida poderá promover um distanciamento dos alunos em relação à prática musical em contexto escolar, podendo até, em alguns casos, desenvolver diferentes atitudes nos alunos, consoante o contexto em questão: “ouvir música em casa pode ser mais significativo, pois possui funções mais valorizadas pelas crianças, do que ouvir música na escola” (Boal-Palheiros & Hargreaves conforme citado em Rodrigues & Rodrigues, 2014, p. 54).

Por outro lado, a auto-eficácia dos alunos é fortemente abalada quando estes entram na fase da adolescência, com os alunos a conceberem a ideia de que as suas capacidades são estáveis, em vez de maleáveis, preocupando-se mais com os seus pontos fracos do que com os aspetos em que são fortes (Austin & Vispoel, 1998; McPherson & Davidson, 2006, conforme citado em Rodrigues & Rodrigues, 2014). A corroborar esta ideia, Sprinthall e Sprinthall apontam que “se uma criança de 10 anos chega a uma determinada conclusão, dificilmente perderá o seu ponto de vista, mesmo que receba uma nova informação” (conforme citado em Nozes, 2007, p. 6). Assim, mesmo que infundamentadas, as ideias dos alunos poderão permanecer inalteradas, caso o professor não esteja sensibilizado para essa questão e não intervenha de forma ativa. De facto, o papel do professor é de extrema importância na relação que o aluno pode estabelecer com a música, quer seja através da afetividade, quer seja através da sensibilidade para se adaptar e procurar atividades que sirvam os interesses, as necessidades e as capacidades das crianças.

“A experimentação das possibilidades de movimento é propícia quer à expressão da individualidade da criança quer à manifestação de comportamentos sociais e de grupo” (Rodrigues, 2012, p. 44).

4.2 – Propósito

O propósito do estudo consistiu em verificar a articulação entre o movimento, o envolvimento e a construção de identidades musicais e aferir qual o impacto que as atividades e os projetos realizados ao longo do ano letivo tiveram nos alunos.

A implementação do estudo proporcionou aos alunos dois momentos de reflexão sobre as suas capacidades, gostos e afetos. Colocar os alunos a escrever sobre si, pareceu-me uma boa estratégia, pois é importante que sintam que tal é algo seu e que não se trata simplesmente de um professor a extrair-lhes informação. Permitiu, ainda, proceder à caracterização das turmas, do ponto 3.3.1 ao 3.3.10, tendo sido um excelente recurso para a elaboração das planificações das atividades desenvolvidas com as turmas.

Deste processo, espera-se poder levantar questões para depois refletir sobre a importância e da pertinência de utilizar o movimento como força motriz para o envolvimento, que irá convergir em possíveis construções de identidades musicais, como as que Hargreaves, Miell e MacDonald (2011) referem: “Children’s self-definitions as ‘musician’ or ‘non-musician’ are based on activities within the school curriculum” (p. 14).

A presente investigação tem uma metodologia de introspeção, tendo sido elaborado e aplicado um questionário. Posteriormente, procedeu-se à análise comparativa de alguns dos resultados obtidos entre os dois níveis de ensino (2º e 3º ciclo) em ambos os questionários e, entre as questões 11 do Q1 e 10 do Q2.

4.3 – Método

Participantes

O número de participantes variou nos dois questionários, sendo de 271 alunos (108 do 5º ano e 163 do 7º ano) num primeiro momento de aplicação e de 220 alunos (76 do 5º ano e 144 do 7º ano) num segundo momento.

Materiais

A presente investigação tem uma metodologia de introspeção, tendo sido elaborado e aplicado, por mim, um questionário intitulado “A música na vida de um aluno do ensino básico”.

Procedimento

O questionário foi aplicado às turmas que lecionei em dois momentos distintos: 1) antes da minha intervenção nas turmas (Q1) e 2) no final do ano letivo (Q2), após todas as atividades e projetos estarem concluídos.

Os inquéritos continham questões iguais e diferentes, interessando, sobretudo, a comparação entre questionários no que se refere às questões “O que é para ti ser músico?”, “Qual o teu papel na música?” e “Consideras-te músico?”. O Q2 foi anónimo, permitindo, assim, uma maior liberdade aos alunos para manifestar as suas sugestões, observações e comentários. Embora prescindindo do aspeto individual, interessou-me o resultado conjunto do processo.

4.4 – Objetivo

Este estudo procurou verificar de que modo é que a planificação de atividades com uma forte componente de movimento contribui para a construção de identidades musicais dos alunos.

4.5 – Apresentação e discussão de resultados

Os resultados dos questionários revelaram-se úteis para a distribuição dos alunos pelas diversas atividades, podendo ser consultados no Apêndice F e nas faixas 13 e 14 do DVD anexo. Sendo pretendido que os alunos se envolvessem nas atividades, procurou-se ir ao encontro dos seus gostos e capacidades, de forma a promover esse mesmo envolvimento. Também a questão social foi tida em conta, inquirindo-se acerca de quem era o(a) melhor amigo(a) da turma (questão 12 do Q1). Em situações de desconforto, resultantes da novidade da tarefa atribuída, o aluno estará mais confiante se tiver consigo uma pessoa de quem goste, o que poderá potenciar o seu envolvimento e desempenho. Os dados do Q1, permitiram, igualmente, manter o professor atualizado em relação às tendências musicais dos alunos e aos seus artistas mais apreciados.

O estudo revelou que os alunos gostam mais ou sentem-se mais à vontade, a cantar (53%) do que dançar (47%). Este pormenor poderá ser um reflexo de inibição relativamente ao movimento, anteriormente referido no ponto 1.2.

A resposta à questão 6.3 do Q1 foi unânime em ambos os ciclos, com os alunos a identificarem a execução da flauta de bisel como o principal ponto fraco. De forma

relacionada, esta surge também como a atividade que os alunos menos gostam de desenvolver nas aulas.

As formas mais evidenciadas pelos alunos, no Q1, acerca de como estes fazem música e/ou se envolvem com ela, foram: cantar, assistir/ouvir, dançar, nenhuma, através da execução/sensação do ritmo e tocar instrumentos (resultados ordenados segundo a preferência dos alunos). Na mesma questão do Q2, os alunos do 5º ano adotam uma atitude mais ativa em relação à música do que os alunos do 7º ano, indicando que cantar é o seu principal papel na música, por oposição ao ato de ouvir música declarado pelos alunos do 7º ano.

No que diz respeito ao cerne deste estudo, os resultados obtidos foram significativamente expressivos, no que diz respeito ao envolvimento, desempenho, evolução e importância do movimento, tendo sido obtidas as classificações Significativo, Bom, Significativo e Importante, respetivamente. É de salientar que ambos os ciclos apresentaram as mesmas escolhas.

Em relação à questão “Consideras-te músico?”, os resultados obtidos apresentaram uma tendência oposta aos resultados acima referidos. Contudo, foi visível uma evolução no decorrer do processo, tal como se pode observar na figura 1.

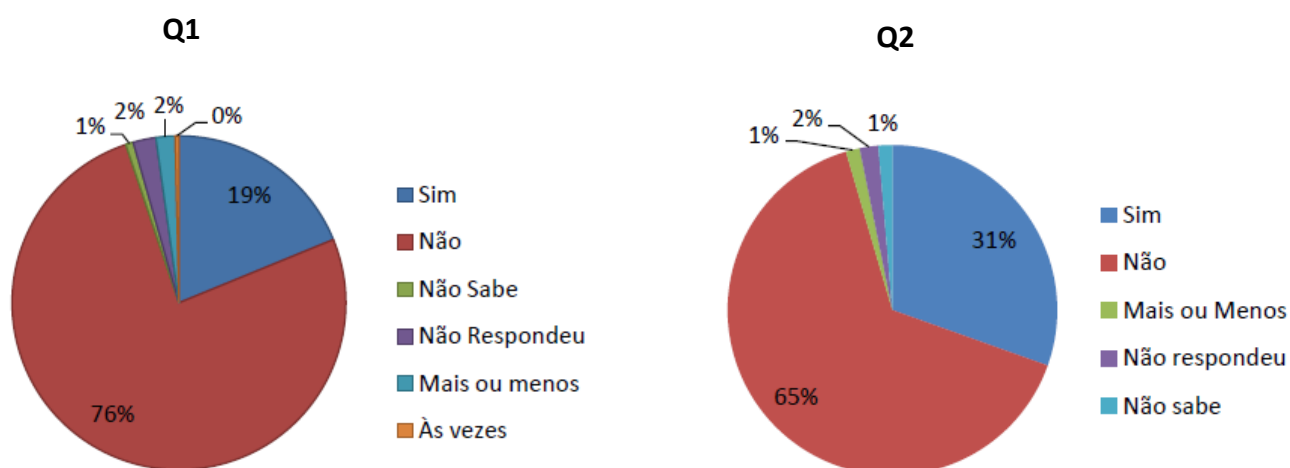


Figura 1 – Resultados obtidos para a questão “Consideras-te músico?”

Importa, contudo, referir que os resultados são válidos para o contexto em questão.

4.6 – Conclusões

Segundo Hargreaves, Miell e MacDonald (2011), é importante que as crianças se vejam como músicos, para que possa haver desenvolvimento e envolvimento musical. Como tal, devem ser desenvolvidas atividades que cativem os alunos, e não atividades que promovam sentimentos de frustração, habitualmente associados à execução instrumental, nomeadamente na flauta de bisel.

Parece-me imperativo desenvolver nos alunos uma conceção daquilo que é ser músico, de forma holística. O “ser músico” parece estar, geralmente, associado ao músico profissional, no sentido em que este aprende a tocar um instrumento, verificando-se, assim, que o conceito é aplicado de forma restrita.

Contudo, a evolução verificada no período de tempo entre a aplicação do questionário Q1 e Q2, poderá ser um indicador de que as atividades e projetos desenvolvidos foram adequados.

Seria interessante a realização de um estudo longitudinal que pudesse acompanhar, os agora alunos do 6º ano, como forma de comparar a evolução das respostas dadas.

Capítulo 5: Reflexão sobre a implementação do estudo de investigação intitulado: A importância da música na vida dos alunos do 2.º ciclo (IMVA2C)

O presente capítulo consiste numa reflexão sobre o contributo da implementação do estudo de investigação intitulado “A importância da música na vida dos alunos do 2.º ciclo” (ver Anexo D e faixa 15 do DVD em anexo) no meu processo de aquisição de competências.

A conceção e a aplicação do questionário IMVA2C (ver Anexo D, figura 1 e 2) envolveu um processo de contacto com terminologias tais como a dimensão cognitiva, a dimensão afetiva, a dimensão comportamental e a dimensão agenciativa e permitiu, ainda, aprofundar os meus conhecimentos em relação ao termo “auto-eficácia”. A noção e o domínio destes termos promoveu em mim uma perspetiva mais abrangente do processo ensino – aprendizagem, o que se traduziu, assim, na aquisição de

excelentes ferramentas de trabalho. Deste processo, saiu reforçada a ideia já existente de equilíbrio entre a prática e a teoria, ou seja, da planificação de aulas com uma forte componente prática, assente numa boa base teórica.

Segundo Sloboda, a música tem a capacidade de provocar emoções profundas e significativas, sendo essa é a principal razão pela qual grande parte de nós participa em atividades musicais (conforme citado em Rodrigues & Rodrigues, 2014). Contudo, tal como referem Lamont, Hargreaves, Marshall e Tarrant (2004), “as definições de ‘Músico’ são em termos gerais semelhantes entre os participantes, estando maioritariamente relacionados com aspetos de performance, como tocar um instrumento musical” (p. 98). As opiniões complexas, por parte dos alunos, acerca do que é ser músico e do que é fazer música poderão implicar uma relação menos positiva com a música, minimizando a sua importância.

Uma vez que o objetivo deste estudo residiu no aumento da perceção da importância da música para os alunos, este ajudou-me a estar mais recetivo às várias formas de se lidar com a música, mesmo que algumas delas não estivessem ligadas à minha experiência pessoal. Só adotando esta atitude é que poderei, enquanto professor, fomentar nos alunos uma perspetiva abrangente em relação à música e ao “fazer musical”, enaltecendo, dessa forma, a importância da música.

A adequação das minhas planificações de atividades às necessidades, interesses e capacidades dos alunos foi aprimorada, ficando mais sensível à ideia de que “o aluno só se verá como agente na medida em que acredita na sua competência” (Nogueira, 2016).

Conclusões

O recurso ao movimento na realização musical enquanto estratégia pedagógica facilitou o envolvimento dos alunos nas atividades musicais desenvolvidas, e, por sua vez, contribuiu para melhorar o desempenho. Contudo, devido à aceção dos alunos acerca do que é ser músico e fazer música, 65% dos alunos intitulam-se ‘não-músicos’, revelando, aparentemente, uma fraca identidade musical em contexto escolar. Ora, tendo-se verificado ao longo do relatório que a formação de uma identidade contribui

para o envolvimento nas atividades, então a intervenção para a mudança de como os alunos se revêm enquanto ‘não-músicos’, passará pela alteração do conceito que estes conceberam daquilo que é ser músico. Assim, cabe ao professor promover no aluno, uma mudança de atitudes e de concepções.

No exercício da docência, considero fundamental que possa rever-me na qualidade de professor/artista, podendo assim transferir para os alunos, o gosto pela música, consciencializando-os dessa forma, para a importância que a música tem nas nossas vidas.

Desde o início da PES que o foco da minha atenção incidiu na questão do movimento na realização das atividades musicais. A forma como a própria PES está estruturada, com um período dedicado à observação de aulas antes de se iniciar o processo de lecionação, permitiu-me realizar uma contextualização adequada das características dos alunos (pontes fortes e pontos fracos), assim como das suas necessidades. A aplicação do estudo de investigação, através de um questionário, completou o processo de contextualização, fornecendo as informações necessárias para que pudesse adotar o papel de professor consciente da realidade que tem diante de si, estando atualizado.

Por mais perfeita que a planificação de uma aula ou de uma atividade possam ser, estas irão resultar de forma distinta, consoante a turma em questão. Aquilo que funciona muito bem com uma turma poderá funcionar menos bem com outra turma, sendo o processo da planificação de aulas, um processo sempre inacabado. Por outro lado, o professor terá de lidar com o facto de ser extremamente complicado atender às necessidades individuais dos alunos no decurso de uma aula.

O meu envolvimento no PEA foi bastante intenso, rico e variado, sendo que, todas as observações, reflexões e atividades realizadas ao longo da PES contribuíram para o desenvolvimento da competência para a prática docente.

“Ensinar é uma arte, mas aprender é um processo” (Gordon, 2015, p. 42).

GLOSSÁRIO

Aptidão musical – O potencial para a realização musical.

Associação verbal – Um nível de aprendizagem por discriminação. Neste nível de aprendizagem, os alunos aprendem, de cor, um vocabulário de padrões tonais, usando sílabas tonais, e um vocabulário de padrões rítmicos.

Audição – Audição e compreensão mental de música cujo som não está ou pode nunca ter estado fisicamente presente. Não é imitação nem memorização.

Educação musical formal – Programa curricular em que a competência musical e o conteúdo musical são estruturados e ordenados sequencialmente. As respostas musicais dos alunos são planificadas e dirigidas pelo professor.

Macrotempos – Tempos fundamentais dum padrão rítmico. Na métrica usual binária com a indicação de compasso 2/4, as semínimas são os macrotempos executados ou subjacentes. Na métrica usual ternária com a indicação de compasso de 6/8, as semínimas pontuadas são os macrotempos executados ou subjacentes.

Microtempos – Divisões iguais de um macrotempo. Na métrica usual binária com a indicação de compasso 2/4, grupos de duas colcheias são os microtempos executados ou subjacentes. Na métrica usual ternária com a indicação de compasso de 6/8, grupos de três colcheias são os microtempos executados ou subjacentes.

Padrão rítmico – Duas ou mais durações numa dada métrica, que são audiadas sequencialmente e formam um todo.

Sílaba neutra – Sílabas sem sentido semântico usada em vez de sílabas tonais ou rítmicas para executar um padrão.

Sinapse – Zona de contacto entre o axónio de um neurónio e os dendritos de outro neurónio, na qual ocorre a transmissão do influxo nervoso.

Teoria de aprendizagem musical – Explicação e descrição do modo como os alunos de todas as idades aprendem música.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

DT – Diretor(a) de Turma

EM – Educação Musical

FCSH-UNL - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OM – Oficina de Música

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

Q1 – Questionário 1

Q2 – Questionário 2

RI – Regulamento Interno

PES – Prática de Ensino Supervisionada

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Artiaga, M. (1991). O ensino da música na actual reforma do sistema educativo: que contributo para a modernidade? *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 69, 10-13.

Bluestine, E. (2000). *The Ways Children Learn Music*. Chicago: GIA Publications.

Conway, C., & Hodgman, T. (2006). *Handbook for the beginning music teacher*. Chicago: GIA Publications.

Elliot, D. (2005). *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*. New York: Oxford University Press.

Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores*. (2ª Ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

- Freer, P. (2012). *Developing Musical and Educational Identities in University Music Students*. Georgia State University.Music Faculty Publications. Paper 34.
- Gallwey, W. (2008). *The Inner Game of Tennis*. New York: Random House Trade Paperback Edition (1974).
- Gordon, E. (2008). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar* (3ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. (2015). *Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, Conteúdos e Padrões* (2ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Green, L. (2011). Musical Identities, learning and education: Some cross-cultural issues. Comparison of music education research. *Die Blaue*, 11-34.
- Hargreaves, D., Miel, D., & MacDonald, R. (2011). What are musical identities, and why are they important? In D. Hargreaves & A. North (Eds.), *Social Psychology of Music* (pp. 1-20). Oxford: Oxford University Press.
- Izard, C. (2001). Emotional Intelligence or Adaptive Emotions. *American Psychological Association*, 1 (3), 249-257.
- Jaques-Dalcroze, É. (1918). *La Rythmique – Vol. II*. Lausanne: Jobin & C^{ie}, Éditeurs.
- Keetman, G. (1974). *Elementaria. First Acquaintance with Orff- Schulwerk*. London: Schott.
- Kortaghen, F. (2012). A prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. *Educação, Sociedade & Culturas*, 36, 141-158.
- Lamont, A., Hargreaves, D., Marshall, N. & Tarrant, M. (2004). Developing Musical Identities: Views from children, teachers and parents. In S. Lipscomb, R. Ashley, R. Gjerdingen, & P. Webster (Eds.), *Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception & Cognition*. Evanston, IL: USA.
- MacDonald, R., Hargreaves, D. & Miel, D. (2002). Musical Identities mediate musical development. In G. McPherson, & G. Welch (Eds.), *Oxford Handbook of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.

- MacDonald, R. & Wilson, G. (2004). The Musical Identities of professional Jazz Musicians: A focus Groups and Interview study. In S. Lipscomb, R. Ashley, R. Gjerdingen, & P. Webster (Eds.), *Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception & Cognition*. Evanston, IL: USA.
- Mateiro, T. & Ilari, B. (Org.), (2012). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: InterSaberes.
- Neves, A., Amaral, D., & Domingues, J. (2014). *100% Música – 5.º Ano Educação Musical*. Lisboa: Texto Editores.
- Newlove, J., & Dalby, J. (2004). *Laban for all* (1ª Ed.). London: Nick Hern Books.
- Nozes, A. (2007). A Dimensão da Afetividade na Relação Pedagógica: as representações de uma turma de 6º ano de uma escola do Concelho de Loures. (Tese de Mestrado em Ciências da Educação e Políticas Educativas). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Orff, C., & Keetman, G. (1960). *Orff-Schulwerk: Música para crianças Vol. 1 - Pentatónico*. (Maria de Lurdes Martins, Trad.). Mains: B. Schott's Söhne Edition.
- Rodrigues, H., & Rodrigues, P. (2014). *Arte de Ser Professor. O projecto musical e formativo Grande Bichofonia*. Lisboa: Edições Colibri.
- Rodrigues, H., Rodrigues, P. F., & Rodrigues, P. M. (2016). *Ecos de Opus Tutti – Arte para a infância e desenvolvimento social e humano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, P. (2012). *Padrões rítmicos de locomoção de crianças com três, quatro e cinco anos em situação de dança com música gravada*. (Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, Portugal).
- Swanwick, K. (1979). *A basis for Music education*. London: Routledge.
- Torres, C. (2008). The Construction of Identity and Musical Identities: A Literature Review. *Visions of Research in Music Education*, 11, 1-11.

Vasconcelos, A. (2006). *Ensino da música: 1º ciclo do ensino básico - orientações programáticas*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Willems, E. (1968). *Iniciação Musical das Crianças. Princípios e plano de trabalho*. Bienne: Edições Pro-Música.

Wuytack, J., & Palheiros, G. (2013). *Pedagogia Musical 1*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

Wuytack, J., & Palheiros, G. (2015). *Pedagogia Musical 3*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

Suporte eletrónico

Agrupamento de Escolas PJM (2014). Regulamento Interno do Agrupamento 2014. Acedido outubro 10, 2015 em: <http://www.aepjm.pt/joomla/index.php/agrupamento/documentosinternos/regulamento-interno-do-agrupamento>

Agrupamento de Escolas PJM (2015). Plano de Desenvolvimento do Currículo – Ano Letivo 2015/2016. Acedido outubro 10, 2015 em: <http://www.aepjm.pt/joomla/index.php/agrupamento/documentosinternos/projecto-curricular>

ARMAB, Extreme Make-Over, Johan de Meij [2/2], 2009, 1'12". Acedido dezembro 21, 2015 em: https://youtu.be/XN_FWlyKBVI

Atividades de Enriquecimento Curricular 2015/2016. Acedido setembro 28, 2015 em www.dgeec.mec.pt/np4/650.html

Atividades de Enriquecimento Curricular. Diário da República, 2.ª série – N.º 164-24 de agosto de 2015. Acedido novembro 7, 2015 em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/portaria_644_a_2015.pdf

Cup Song – Collège Louise Michel-Chagny 71, 2015. Acedido abril 1, 2016 em:
<https://youtu.be/kAHU4oGYC24>

Ministério da Educação: Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário [ME/DGEBS].
(1991a). *Organização curricular e programas – Volume I. Ensino Básico – 2º ciclo*. Acedido setembro 16, 2015 em
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_em_programa_2c_i.pdf

Ministério da Educação: Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário [ME/DGEBS].
(1991b). Programa de Educação Musical – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem - Volume II – Ensino Básico – 2º ciclo. Acedido setembro 16, 2015 em
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_em_programa_2c_ii.pdf

Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica [ME/DEB]. (2001ª). Currículo Nacional do Ensino Básico. Acedido setembro 15, 2015 em:
http://www.cfaematosinhos.eu/NPPEB_01_CN.pdf

Regulamento Interno dos Mestrados em Ensino. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa (FCSH-UNL). Acedido outubro 27, 2015 em:
http://fcsch.unl.pt/futuro-aluno/mestrados-em-ensino/Reg_Interno_MA_Formacao_Profs_2015/16

s.a. (2016, fevereiro 2). Estudo revela que 30% dos professores sofre de burnout. *Jornal de Notícias*. Acedido abril 20, 2016 em:
<http://www.jn.pt/nacional/educacao/interior/estudo-revela-que-30-dos-professores-sofre-de-burnout-5011254.html>

Tahirou Djembe – folongoto, 2011. Acedido janeiro 16, 2016 em:
<https://youtu.be/8Y693KYbH6M>

APÊNDICES

Apêndice A

Projetos Extracurriculares

Clube de Música

O Clube de Música tem como principais missões 1) desenvolver o gosto pela música e as capacidades de expressão, comunicação e criatividade, 2) vivenciar aprendizagens diversificadas conducentes ao desenvolvimento de competências artísticas, 3) possibilitar o contacto com as novas tecnologias da informação e comunicação numa perspetiva musical e 4) desenvolver projetos em articulação com serviços culturais e sociais da comunidade.

A dinamização do Clube de Música esteve a cargo do professor cooperante, e funcionou à 3ª feira, entre as 11:15h e as 12:05h. Durante o ano letivo, foi-me possível prestar auxílio a alguns alunos, a nível individual e/ou em pequeno grupo, para a participação em alguns dos projetos extracurriculares desenvolvidos pela escola, como, por exemplo, o “Ídolos da Escola” (ver apêndice C). O Clube de Música incluía, ainda, alguns ensaios para a realização dos projetos por mim propostos, aulas de apoio de flauta de bisel, e aulas de piano ministradas pelo professor cooperante.

Clube de Teatro

O Clube de Teatro tem como principais funções 1) dinamizar um espaço na escola no qual os alunos possam contactar com aspetos culturais associados à arte da dramatização, 2) desenvolver competências ao nível da comunicação e expressão oral, de forma lúdica, 3) fomentar o gosto pelo teatro e 4) contribuir para a integração dos alunos, nomeadamente no que diz respeito às regras de socialização, respeito mútuo, civismo e responsabilidade.

A dinamização do Clube de Teatro esteve a cargo de dois professores da escola, sendo um deles o professor cooperante, responsável pelo desenvolvimento dos projetos “O Príncipe com Orelhas de Burro” e “Um Novo Princípio”. Ambos tiveram a participação de treze alunos, do 5º ao 9º ano do ensino básico, sendo que o projeto “O Príncipe com Orelhas de Burro” contou com onze alunos do 5º ano e dois alunos do 6º ano, e o projeto “Um Novo Princípio” compreendeu dois alunos do 5º ano, oito alunos do 6º ano e três alunos do 9º ano.

Os ensaios funcionaram à 2ª e à 6ª feira, respetivamente, sendo que, no primeiro, tive um papel mais ativo e consegui segui-lo com maior assiduidade.

A minha participação no Clube de Teatro não se deveu apenas ao facto de este ser dinamizado pelo professor cooperante. Na realidade, tratou-se de uma feliz coincidência, pois o Teatro é uma das minhas áreas de eleição e na qual sinto mais à vontade, tendo já realizado uma Unidade Curricular de Teatro durante a minha Licenciatura.

Inicialmente, a minha participação foi enquanto observador, tendo pouco a pouco, umas vezes por sugestão do professor cooperante e outras por iniciativa minha, começado a intervir no grupo, através de algumas sugestões e exemplos práticos. É de destacar, uma vez mais, a atitude do professor cooperante ao dar-me total liberdade para intervir, sempre que achasse pertinente. No decorrer do processo, existiram ensaios orientados por mim e pelo professor em simultâneo, estando cada um de nós responsável por um determinado ato.

Uma vez que a estrutura da peça “O Príncipe com Orelhas de Burro” contempla momentos musicais, desde logo existiu vontade de fazer a articulação desta com a área de música, através da criação de uma banda sonora com temas gravados e com música ao vivo, com arranjos elaborados por mim e pelo professor, assim como da conceção dos efeitos de sonoplastia. Contudo, a falta de assiduidade sistemática de alguns alunos, o ingresso de novos elementos já no decorrer do 2º período e a falta de trabalho autónomo da parte de outros, tornou inviável a apresentação pública do espetáculo teatral, programada inicialmente para o anfiteatro da escola.

Em relação ao projeto “Um Novo Princípio”, por uma questão de incompatibilidade de horário, não me foi possível acompanhar o processo de forma tão regular como desejava. Todavia, à semelhança do que se passou no projeto anteriormente referido, também me foi permitido intervir de forma ativa, tendo contribuído com indicações e exemplos técnicos e tendo dinamizado uma das sessões com incidência na expressão vocal, corporal e na criatividade.

Destaco, ainda, o tema musical elaborado por mim e inserido como áudio na apresentação em *powerpoint* criada pelo professor cooperante (consultar faixa 5 do DVD em anexo). Estes elementos serviram de introdução e contextualização aos acontecimentos que antecederam a ação da peça.

Para a concepção do tema utilizei o *software Audacity* para a mistura dos áudios, sobre um tema fornecido pelo professor, intitulado “Cinematic Melancholic Piano Loop”, produzida pela *SoundEffectsFactory*. A estreia deu-se na 22.ª Edição da Mostra de Teatro Escolar, “Aprendizes do Fingir”, realizada nos dias 20 e 21 de maio, no Ateneu Artístico Vilafranquense.

Foi gratificante colocar os meus conhecimentos ao serviço deste grupo tão agradável, mesmo tendo sido de uma forma singela.

Dia do Agrupamento

Por ocasião da celebração do Dia do Agrupamento, no dia 23 de outubro de 2015, decorreram várias atividades na escola sede do Agrupamento, tendo os dois professores de Educação Musical da escola ficado responsáveis pela dinamização de um “Atelier Musical”. Segundo a planificação do Agrupamento, este atelier seria composto por quatro sessões de 1h30 cada, com duas sessões no período da manhã e com duas sessões no período da tarde. Cada sessão teria a participação de uma turma do 2º ciclo.

Assim, em conjunto com os professores de Educação Musical, procedeu-se à conceção de uma atividade que explorasse diferentes áreas da música. A ideia base consistiu em aproveitar os recursos da sala de aula, assim como o próprio espaço físico desta. Pareceu-nos óbvio de que teríamos de ter uma atividade de movimento e outra que utilizasse o instrumental Orff. Desta forma, a sessão musical ficou composta por três atividades: 1) Música e Movimento, 2) “Jogo do Copo” e 3) canção “Um elefante sou”.

Após uma reunião com o professor cooperante, em que foram definidos os pormenores de cada uma das atividades, fiquei encarregue de elaborar uma história com uma banda sonora, para a atividade de Música e Movimento. Assim, surgiu a história do “Planeta Colcheia” e a sua banda sonora (ver plano das atividades e consultar faixa 4 do DVD em anexo). A ideia do “Jogo do Copo” surgiu da experiência pessoal dos três intervenientes, tendo ficado decidido qual seria a coreografia. A escolha da canção “Um elefante sou”, visou a utilização do instrumental Orff em conjunto com a substituição da letra da canção por gestos, permitindo ter a turma

dividida em dois grupos e, posteriormente, alterná-los, criando, assim, mais diversidade de vivências musicais. A sala EM1 sofreu uma mudança radical para acolher o palco de ação para estas atividades (ver figuras 3 e 4).

Terminado o processo, que envolveu a concepção e a realização das atividades, bem como a reflexão acerca das mesmas, julgo que não poderia ter tido melhor estreia enquanto professor de música do que esta.

Abaixo, é apresentado o plano das atividades e as imagens do Atelier Musical.

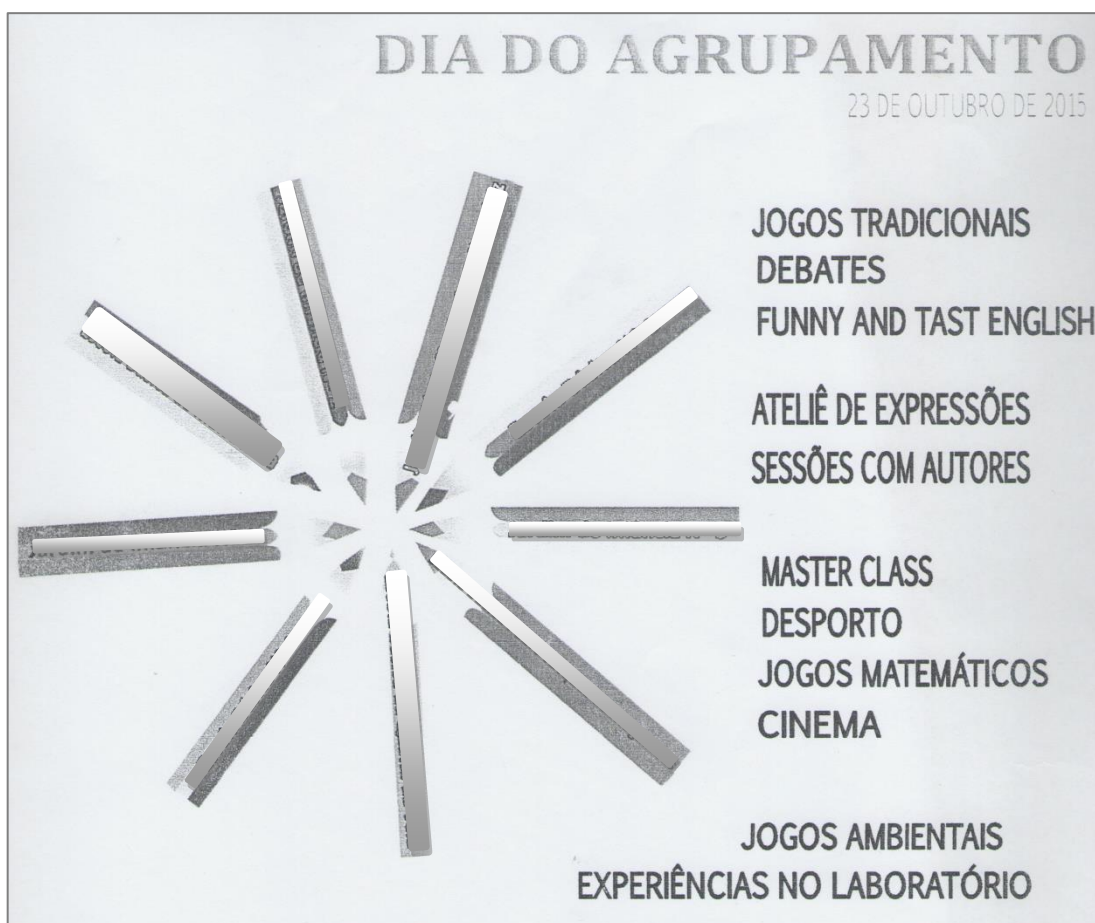


Figura 2 – Cartaz do dia do agrupamento.

1) MÚSICA E MOVIMENTO

PLANETA COLCHEIA

1. (Todos os participantes estão deitados no chão a dormir) - Após uma longa viagem de nave espacial, e uma vez chegados a um novo planeta, é hora de acordar lentamente.

2. **1'06"** - Há todo um novo mundo por descobrir, por isso, todos saem lentamente (explorar movimentos lentos), da nave e vão em busca da aventura. (expressões faciais de ver coisas pela 1ª vez)
3. **2'36"** - Subitamente, quase que são atropelados por uma manada de cangurus-bisonte. Tal não acontece porque todos começam a saltitar também e conseguem fugir.
4. **3'02"** - À medida que se vão embrenhando na densa floresta, ouvem ao longe uma linda voz a cantar. Há muitos arbustos e ervas no caminho. É preciso afasta-los.
5. **4'16"** - De repente a voz desaparece, e uma forte ventania começa a levantar pedras e árvores no ar. É uma tempestade!!! É preciso fugir rapidamente dali e arranjar um abrigo. Mas o vento faz rodopiá-los.
6. **5'11"** - Não sabendo muito bem como, e completamente tontos de tanto rodopio, eis que chegam a uma gruta de cristais que mudam de cor.
7. **5'47"** - Dentro da gruta existe um grande jardim, com plantas de todas as cores, e lá no meio, a saltitar de umas plantas para as outras, estão uns porcos muito engraçados, que brilham no escuro. Eles são muito simpáticos e levam-nos até uma aldeia.
8. **6'38"** - Nessa aldeia são recebidos por crianças, aliás, nessa aldeia só existem crianças, e são elas que mandam lá. Nada melhor para dar as boas vindas do que uma dança para celebrar. (Todos dançam. À indicação, dançar a pares).
9. **7'27"** - Infelizmente a festa é interrompida por um ataque realizado por monstros feitos de pedra, com mais de 5 metros de altura. É hora de fugir. (explorar passos lentos e pesados)
10. **8'25"** - Por sorte, ali perto passa um carreiro de formigas gigantes, que às vezes fazem de táxi. Ufa, os monstros ficaram para trás. (correr em várias direções, no mesmo sitio)
11. **9'27"** - Bem agarrados às costas das formigas para não cair, vão ter a uma cidade subterrânea. É ali que a maioria das formigas trabalha, para que nada falte no palácio e ao seu rei do planeta. (explorar gestos de acordo com o compasso 7/8)

12. **10'13"** - Depois de terem apanhado um elevador que mais parecia uma espécie de montanha russa, chegaram à superfície, mesmo a tempo de assistirem a uma caravana do circo, em que tinha um cão que cantava como um homem. Aquela música hipnotizava. E lá foram eles atrás (saltitar, andar na pulsação, gestos com os membros, etc.)
13. **10'56"** - No alto de uma montanha, erguem-se as muralhas de um majestoso castelo. As portas são enormes, maiores que os monstros de pedra de há pouco. Parece faltar pouco para serem recebidos pelo rei. (dançar como se estivessem num baile com príncipes e princesas)
14. **12'55"** - Ouve-se um acordeão lá ao fundo. Mas o que será? Será que estavam todos a ver bem? Quem vinha a tocar, era nada mais, nada menos, que o próprio rei, que trazia consigo uma banda. Pelos vistos, é com música que dão as boas vindas aos visitantes, neste planeta musical, o Planeta Colcheia.
15. **13'31"** - E é ao som da música, que todos sem exceção se divertem e dançam, com muita alegria e amizade. (Todos dançam livremente)

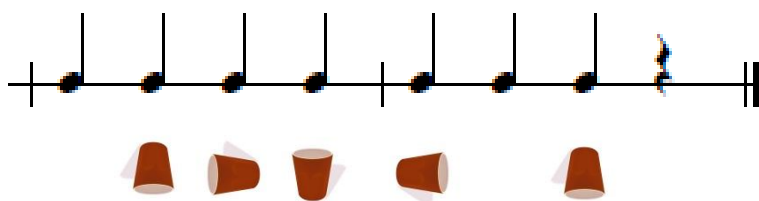
2) JOGO DO COPO



- 1ª parte



- 2ª parte



3) “UM ELEFANTE SOU” – J. Wuytack



- **Metodologia**

- Aprender a melodia, imitando os motivos.
- Aprender o texto, de uma maneira criativa. Cantar a canção com o texto.
- Aprender os gestos. Cantar a canção com o jogo de substituição das palavras por gestos. Na 1ª vez cantar sem gestos e na última vez cantar e gestos em simultâneo.
- Realizar a totalidade, alternando cada vez com improvisações instrumentais, pela seguinte ordem:

JS - X - M - P.A.I. - JS - X - M - P.A.I. – *Tutti*

- **Gestos**

- 1) **Um elefante**: mimar a tromba
- 2) **Sou**: apontar para si próprio
- 3) **Amigo**: mãos sobre o coração

- 4) **Do leão:** indicar a juba
- 5) **Com a zebra:** indicar as “riscas”
- 6) **E a girafa:** mimar o pescoço alto, com o braço esticado para cima
- 7) **Eu bailo:** posição de dançar
- 8) **o malhão:** braços no ar, com os dedos polegar e médio juntos

- **Ostinato rítmico**



Figura 3 – Sala EM1 preparada para as atividades do dia do Agrupamento.



Figura 4 – Pormenor da disposição do instrumental Orff.

Apêndice B

Ações de formação

Ação de Formação: Folha de Cálculo Excel – Apoio à atividade docente

A ação de formação “Folha de cálculo Excel – Apoio à atividade docente”, administrada pela formadora Rita Radamento, teve um total de 12 horas de formação contínua, distribuídas pelos dias 2, 16 e 23 de fevereiro e pelos dias 1, 8 e 15 de março de 2016, com equivalência a 0,5 créditos. Esta destinou-se a Educadores de Infância e a Professores dos Ensinos Básico e Secundário. A avaliação foi realizada de forma contínua individual, através 1) da elaboração individual de trabalho de aplicação, composto por uma atividade de avaliação diagnóstica e por duas fichas de trabalho, e 2) de um relatório de reflexão crítica, sendo atribuída no final uma avaliação quantitativa, numa escala de 1 a 10 valores.

A frequência nesta ação de formação traduziu-se na aquisição de uma excelente ferramenta de trabalho. O domínio da mesma implicará num futuro próximo, a optimização das horas de planificação e tratamento de dados, o auxílio no registo da informação da avaliação ao longo do ano letivo; a rápida consulta e posterior divulgação dos dados de evolução de cada aluno aos respetivos encarregados de educação; a análise de informação para futuras propostas de Plano de Acompanhamento Pedagógico, entre outras.

Seminário “Criatividade e Emoções”

O Seminário Formativo Creditado, intitulado “Criatividade e Emoções – Qual o seu sentido na escola” (ver figura 1), teve uma duração de três horas, tendo sido dinamizado pelos formadores Sara Bahia e David Guedes, no auditório da escola, no dia 3 de fevereiro de 2016.

No início, foram apresentadas algumas obras do pintor, ilustrador e designer francês Jacques Carelman, nomeadamente o cartaz dos acontecimentos de maio de 68 em França e alguns dos seus objetos improváveis⁶ (como crítica ao consumismo). Após esta introdução discutiu-se a relação capacidade de aprender – inteligência, e a forma como o conceito desta última poder tratar-se de uma questão cultural.

De facto, a capacidade de aprendizagem pode depender de vários factores, sendo que, os fatores sociais assumem um papel fundamental nesse processo. Assim,

⁶ Tradução dos formadores

questões como o ambiente familiar, o apoio dos pais, as relações interpessoais e as interações estabelecidas com os professores e os pares poderão contribuir para a motivação do aluno em aprender (Boal-Palheiros conforme citado em Rodrigues & Rodrigues, 2014). Ou seja, as emoções resultantes dos laços afetivos criados poderão promover a aprendizagem através da motivação.

A corroborar esta ideia, Izard (2001) sugere que “as emoções podem ter uma função motivacional com alto valor adaptativo, independentemente da cognição” (p. 250).

Na verdade, existem inúmeras formas de aprender. Por outro lado, a maneira como se aprende pode estar em articulação com a cognição ou ser independente desta. Por outro lado, as manifestações fisiológicas podem adquirir um carácter primário, na forma como se aprende: “O corpo deve sentir antes que o cérebro possa compreender” (Gordon, 2008, p. 14).

Uma vez que a afetividade é uma dimensão sempre presente nos processos interativos, esta não deverá ser subestimada em contexto de sala de aula. Assim, de acordo com Nozes (2007), a pedagogia afectiva surge como uma tentativa de chegar o mais próximo possível dos educandos, estabelecendo uma relação afetiva com estes. Desta forma, o professor é encarado como ser humano que participa no desenvolvimento afetivo destes seres em construção. De forma análoga e, com base no trabalho desenvolvido por Willems, Parejo afirma que “A aula começa na relação humana” (conforme citado em Mateiro & Ilari, 2012).

A participação neste seminário revelou-se bastante frutífera, na medida em que chamou à atenção para questões que poderão estar esquecidas e/ou negligenciadas, no decorrer da futura atividade docente. Contribuiu, ainda, para uma atitude reflexiva acerca da pertinência da temática.

Tendo em conta o panorama do sistema de educação português, com a quantidade de metas curriculares a atingir num ano letivo, acopladas a um vasto programa, o tema do seminário surge aqui como um paradoxo. Digo isto porque, enquanto futuro professor de Educação Musical, estou convicto de que, embora por vezes difícil, os objetivos apresentados no seminário são de possível alcance,

contrariando, assim, a atitude um pouco cética e resignada de alguns professores que participaram no seminário.

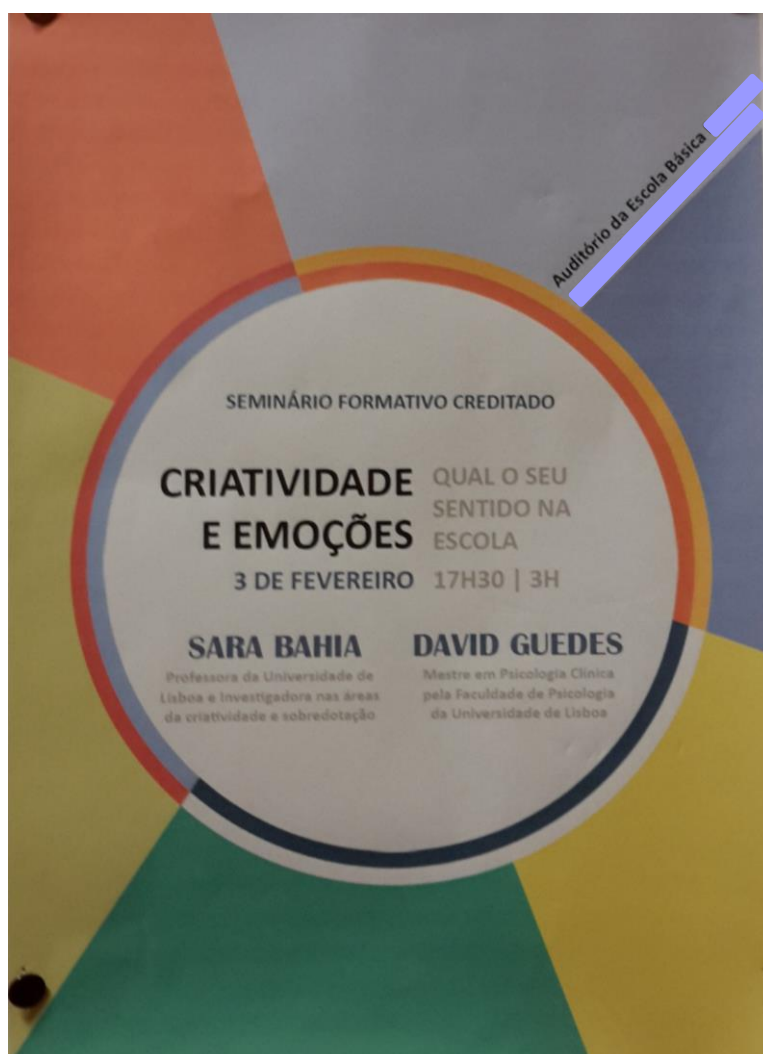


Figura 1 – Cartaz do seminário Criatividades e Emoções.

Ação de formação de Educação Musical do 2º Ciclo do Ensino Básico

A ação de formação de Educação Musical do 2º Ciclo do Ensino Básico, subordinada ao tema: “Atividades integradas de audição, execução e composição musical”, foi promovida pelo grupo editorial Santillana, e teve como objetivo principal a partilha de um conjunto de materiais que evidenciam formas de integração das atividades referidas, bem como de outras atividades de suporte, tais como o treino de técnicas de leitura e escrita e a leitura de documentos.

A ação de formação, orientada pelo professor José Carlos Godinho, realizou-se no dia 8 de março de 2016, das 17h00 às 19h30 e decorreu nas instalações da sala EM1, da EB 2, 3 em que decorreu a PES. A sessão destinou-se aos professores de Educação Musical do Agrupamento e aos professores de AEC da freguesia onde está sediada a escola sede. Contudo, tive a felicidade de ter sido convidado a participar nesta formação, podendo aprofundar os meus conhecimentos da componente pedagógica do trabalho de Keith Swanwick, nomeadamente o modelo CLASP – *Composition, Literature, Audition, Skills and Performance*. Uma vez que existe uma estreita relação entre os programas de educação musical do 2º ciclo e os três eixos (audição, execução e composição) que, segundo Swanwick (1979), são considerados fundamentais na organização do ensino/aprendizagem da música, o contacto com os conteúdos abordados traduziu-se numa mais-valia enquanto professor estagiário. As temáticas discutidas foram as seguintes:

- Audição de música gravada com participação diversificada na execução da obra.
- Execução instrumental e vocal e iniciação à leitura e escrita musical.
- Composição musical com recurso à escrita na pauta.
- Reportório vocal para vozes brancas: canções; lendas musicadas; teatros musicais.

A gestão do equilíbrio entre as partes expositivas e as partes práticas da formação foi bem conseguida, potenciando dessa forma a aprendizagem da matéria dada. Como tal, gostaria de deixar uma nota em relação à necessidade que temos, enquanto alunos, de “bons” modelos de ensino, sendo o professor Godinho um exemplo disso.

Apêndice C

Outros projetos

Concerto de Natal

Durante o mês de dezembro, uma parte das aulas de Educação Musical foi dedicada ao trabalho de reportório natalício, com vista à realização do Concerto de Natal. Este teve lugar a 17 de dezembro de 2015, com a interpretação vocal de quatro temas de Natal, a saber, “Em tons de Natal”, “Um Natal bem quentinho”, “Um presente especial” e “Feliz Navidad”, com recurso ao suporte áudio.

O Concerto teve duas dinâmicas, uma no corredor da entrada do edifício principal e outra na área dos campos desportivos (ver figura 1), interpretadas por um conjunto de alunos voluntários do 2º ciclo (alunos de ambos os professores de Educação Musical). A minha participação neste projeto foi modesta, uma vez que no momento ainda estava na fase de observação, sem intervenção direta nas turmas. Contudo, estive mais interventivo no ensaio geral, auxiliando os alunos em alguns pormenores técnicos. Realizei, também, tendo realizado o registo audiovisual das duas apresentações e prestei auxílio no tratamento da logística.



Figura 1 – Concerto de Natal nos campos desportivo da Escola EB 2, 3.

Concurso “Ídolos da Escola”

À semelhança do concurso “Ídolos”, popularizado pelo canal de televisão SIC (Sociedade Independente de Comunicação), é realizada anualmente na escola uma Gala intitulada “Ídolos da Escola” (ver figura 2). Composta por uma fase de seleção dos

candidatos ao longo do 3º período, culmina numa grande final com a atuação dos finalistas.

Este projeto destina-se a todos os alunos da escola que desejem participar, sendo o júri composto pelos professores de Educação Musical. Na edição deste ano, *V Edição do Concurso “Ídolos da Escola”*, que contou com a presença de dezoito finalistas, tive o privilégio de poder acompanhar o processo, quer auxiliando tecnicamente nos ensaios, quer aconselhando os alunos em termos de repertório, quer inclusivamente, no dia da final, estando presente como um dos membros do júri. A gala teve lugar nos Campos de Educação Física da Escola Sede (ver figura 3), no dia 1 de Junho de 2016, com início às 10h30 e com duração de 60 minutos.

Os parâmetros de avaliação consistiram na afinação, tempo, dicção, timbre e atitude, distribuídos de forma equitativa por um total de 50 pontos. No final das nove atuações, o primeiro lugar foi atribuído em ex aequo a duas alunas, que interpretaram os temas “Lyubov Nastala”, de Roza Rimbaeva e “Jar of Hearts”, de Christina Perri.



Figura 2 – Cartaz da Gala do “Ídolos da Escola”.



Figura 3 – Atuação dos concorrentes na Gala “Ídolos da Escola”.

Visita de estudo

Uma vez que as visitas de estudo constituem estratégias diversificadas de aprendizagem, consolidação e/ou motivação de saberes plurais (Regulamento Interno, 2014), no âmbito do módulo “Músicas do Mundo”, do 3º ciclo, foi realizada no dia 3 de março de 2016, uma visita de estudo ao Museu do Oriente, em Lisboa, para a participação na VIII Escola de Gamelão da Ilha de Java, com a turma do 7º B.

Uma vez que cada sessão tem a duração de duas horas e um máximo de 15 participantes, apenas foi possível participar no *workshop* com uma turma, sendo de realçar a amabilidade da formadora Elizabeth Davis ao adaptar a sessão ao efetivo composto por 25 alunos e 3 professores realizando duas sessões (superiores a uma hora) com o grupo dividido ao meio.

A escolha da turma para o efeito teve como critérios a dinâmica revelada em sala de aula, nomeadamente o elevado grau de participação e envolvimento nas atividades desenvolvidas, tanto por mim como pelo professor cooperante, tal como anteriormente referido no ponto 3.3.6.

A pertinência desta atividade visou a promoção da coesão grupal, implícita pela própria filosofia da dinâmica do *workshop* e pelo contacto direto com uma cultura não ocidental, servindo de contextualização para o projeto a desenvolver no 3º período, intitulado “Extreme Bottle” (ver Apêndice V). O ambiente sonoro proposto pelo

compositor Johan de Meij, consistia em obter um Gamelão constituído por garrafas afinadas.

O planeamento da visita de estudo ficou a meu cargo, tendo ficado responsável pelas seguintes tarefas: contacto e agendamento com a Fundação Oriente, através da senhora Patrícia Moita; compra do bilhete de grupo para a viagem de comboio; recolha das autorizações dos encarregados de educação e do valor a pagar por cada aluno; transferência bancária para a Fundação Oriente. As diligências necessárias para obter os documentos necessários à visita de estudo, tais como a Informação/Autorização e Responsabilização (ver figura 5) e a Relação de Alunos foram realizadas em conjunto com o professor cooperante.

A adesão à visita de estudo foi bastante significativa, tendo contado com a participação de 25 alunos, num total de 29. A satisfação foi unânime, tal como se pôde verificar no preenchimento das fichas de avaliação da atividade pelos alunos (ver figura 4).

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Ficha de avaliação da actividade pelos alunos – 2.º e 3.º Ciclos

Disciplina / Área Curricular: Educação Musical

Atividade: Visita de estudo 23 de outubro de 2015

Este questionário é anónimo e pretende saber a tua opinião sobre a actividade que acabaste de realizar.

1- Assinala, com uma cruz (X), a tua opinião sobre a actividade de acordo com a seguinte escala:

1 – Fraco; 2 – Pouco satisfatório; 3 - Satisfatório; 4 – Bom; 5 – Muito Bom

	1	2	3	4	5
A actividade foi organizada em tempo necessário para a sua realização.					
O professor preparou os alunos para a realização da actividade.					
A actividade cumpriu os objetivos propostos pelo professor.					
A actividade contribuiu para melhorar as aprendizagens.					
Envolvimento dos alunos da turma na actividade					

Aspectos a destacar na actividade:

O que mais gostei:	O que menos gostei:

Figura 4 – Ficha de avaliação de atividade – Visita de estudo.

Visita de Estudo – Informação / Autorização e Responsabilização

Exmo. Senhor(a),

_____, Diretora de Turma do aluno _____, nº _____,

da Turma B, do 7º ano, venho por este meio comunicar a V. Exa que no dia 03, do mês de março, de 2016, se realiza uma Visita de Estudo ao Museu do Oriente – Workshop de Gamelão, em Lisboa, enquadrada nas atividades pedagógicas escolares da disciplina de Oficina de Música, com os seguintes objetivos:

- Reforço das aprendizagens no âmbito do módulo “Músicas do Mundo”.
- Promover a prática musical de conjunto com recurso a instrumentos tradicionais da Orquestra Gamelão.
- Contato com a Cultura da ilha de Java – Indonésia.

Mais informo que a partida está prevista para as 13:00 horas e a chegada para as 18:15 horas. Os alunos serão acompanhados pelo professor organizador _____ e ainda pelos professores Fernando Silva e _____.

A participação no Workshop – Orquestra Gamelão carece de inscrição prévia com o custo de €10,00 até ao dia 23 de Fevereiro de 2016.

O transporte será efectuado de comboio com o percurso _____ – Alcântara-Terra – _____ com um custo de €2.

A participação do seu educando carece da autorização e responsabilização de V. Exa pelo cumprimento das regras estipuladas para a referida visita (que se encontram no verso).

Com os melhores cumprimentos.

_____, 19 de fevereiro de 2016

O(a) Professor(a) Diretor(a) de Turma

_____ (Por favor, corte pelo tracejado e devolva ao O(a) Professor(a) de Titular de Turma

Informação/Autorização e Responsabilização de Visita de Estudo

Eu, _____, Encarregado de Educação do aluno _____, nº _____, da Turma B, do 7º ano, tomei conhecimento da informação do(a) Diretor(a) de Turma sobre a visita de estudo à Fundação Oriente – Workshop “Gamelão da Ilha de Java”, que se realizará em 03-03-2016, e declaro autorizar e responsabilizar-me/não autorizar e não me responsabilizar (riscar o que não interessa) pela participação do meu educando.

O Encarregado de Educação

Figura 5 – Documento de Informação/Autorização e Responsabilização de visita de estudo.

Apêndice D

Outros contextos escolares

Aula observada na EB 2, 3 – Escola do ensino público

No dia 2 de novembro de 2015, assisti a uma aula numa escola básica (EB 2,3) do ensino público, em Lisboa, da turma 8º 4ª. A aula, que foi a número 13 e 14, teve início às 8h15 e teve uma duração de 90 minutos, contando com a presença de vinte e quatro alunos, de um total de vinte e seis, três colegas de estágio e uma auxiliar de ação educativa. Um dos alunos tem necessidades educativas especiais, encontrando-se na companhia desta última.

Sumário: Leitura da peça “El condor pasa” para flauta e instrumentos de lâminas.

Após a redação do sumário, seguiu-se um longo período de espera, enquanto a professora preparava o computador e o projetor, dando, ao mesmo tempo, espaço para que os alunos se acalmassem e fizessem silêncio. Contudo, tal só aconteceu, após esta ter chamado a turma à atenção.

A aula prosseguiu com a professora a verificar e a anotar as faltas de material, sendo que havia dez alunos sem instrumento. A professora utilizou o projetor para facultar a partitura à turma toda em simultâneo. Contudo, a demora nos preparativos no início da aula deu origem a um período de espera muito longo, causado por problemas a abrir o documento no computador. Durante todo este processo, houve muito barulho causado pelas conversas entre os alunos, tendo a turma ficado dispersa. Este pormenor alertou-me para a importância de ter os recursos previamente prontos, de forma a evitar períodos de espera desnecessários.

De seguida, a professora introduziu a peça “El condor pasa”, uma zarzuela do Peru, e colocou questões aos alunos sobre a mesma. Algumas das respostas foram sem nexo, tendo eu ficado sem perceber se foi por desatenção dos alunos ou por falta de domínio dos conceitos.

O trabalho técnico na flauta de bisel incidiu no registo agudo, tendo havido uma contextualização prévia, ao piano, do campo harmónico (Lá menor). Seguidamente, a professora tocou a melodia da peça na flauta de bisel. Durante o processo expositivo e exemplificativo da professora, as conversas paralelas foram uma

constante, obrigando esta a fazer sucessivas chamadas de atenção, tanto à turma como individualmente.

O processo de aprendizagem e execução da peça foi bastante confuso, devido a 1) existirem alunos sem instrumento e que perturbaram a aula, 2) os alunos não dominarem a técnica da flauta de bisel, 3) o andamento original da peça ser um pouco rápido e 4) o barulho provocado pela exploração do instrumento em simultâneo com a execução da peça.

Contudo, enquanto alguns alunos desistiram, frustrados por não conseguirem tocar, no meio de toda a confusão existente, houve um aluno persistente e empenhado, que realizou um excelente trabalho.

A professora prestou auxílio, deslocando-se aos lugares dos alunos. Tal situação permite atender as dificuldades individuais do aluno, mas potencia a dispersão da turma. A atitude perseverante da professora teve alguns resultados, havendo alguns alunos que conseguiram fazer os primeiros onze compassos da peça.

A segunda parte da atividade consistiu na execução de jogos de sinos e metalofones sopranos, tendo, para isso, a professora ido buscar os instrumentos. Uma vez mais, o facto de a aula não estar preparada para a execução das atividades, originou novo período de espera, o que originou, inevitavelmente, o aumento do barulho e da confusão. Devido ao tempo despendido pela professora em tentar acalmar e calar a turma, a segunda parte da atividade foi pouco explorada, não chegando a ser concluída.

A aula terminou com a professora a advertir a turma pela sua atitude e pelo seu comportamento.

Observações

A gestão da aula foi dificultada pelo mau comportamento da turma, no geral, tendo para isso contribuído 1) o facto de haver alunos que não estavam envolvidos nas atividades, 2) existirem alunos sem o instrumento necessário para a realização da atividade, 3) os vários períodos de espera causados pela logística da sala de aula e 4) o tema musical proposto pela docente também não despertou o interesse dos alunos.

Toda a atividade realizada em aula decorreu sempre com os alunos sentados nas respetivas secretárias.

A docente apresentou um esquema de trabalho bastante interessante e diversificado, que, infelizmente, não foi aproveitado pela maioria dos alunos.

O modelo de aula de 90 minutos não me parece eficaz. Não digo isto devido à gestão da aula ter falhado, mas sim porque é demasiadamente extenso, o que obriga os alunos a longos períodos de concentração. Colocando-me no papel de aluno, e numa turma com estas características, teria dificuldades em estar concentrado e ter um bom rendimento. Acho igualmente difícil este modelo proporcionar a intensidade que os modelos de 45-50 minutos proporcionam.

Aulas observadas na EB 2,3 – Escola do ensino privado

Turma 5º G

No dia 9 de maio de 2016, pelas 9h10, assisti a uma aula da turma G do 5º ano do Ensino Básico, numa escola de ensino privado, em Lisboa. A aula contou com a presença da totalidade dos alunos integrantes da turma – 30.

Uma vez que nesta escola existe a dinâmica *bilingue*, o professor A apresentou-me à turma em inglês. De seguida, foi realizado o aquecimento, que consistiu em exercícios de dicção e em vocalizos. O professor tocou no piano em pé e os alunos estavam igualmente em pé, tendo sido um processo bastante rápido, que durou apenas 3 minutos. A aula prosseguiu, desta vez com o professor sentado ao piano e os alunos sentados nas cadeiras, com a interpretação do tema “Gota de água”.

Para a apresentação da atividade “España Cañi”, o professor falou com os alunos em português, apresentando a temática “Ribatejo”, e procedendo à sua contextualização. O professor apelou, ainda, à responsabilização da turma para a colaboração no projeto, uma vez que o mesmo implica uma atuação num local de espetáculos.

Durante as exposições do professor verificou-se alguma agitação e algumas conversas paralelas, que foram aumentando de intensidade.

Voltando à atividade anterior, dois alunos ofereceram-se como voluntários para solistas na interpretação do tema “Gota de água” e os restantes alunos fizeram coro, com o professor a cantar a voz do alto. A dinâmica desenvolveu-se com os alunos sentados. Contudo, perante alguma apatia destes, o professor mudou de estratégia, perguntando “Ainda não estão acordados?” e pedindo-lhes, em seguida, que se levantassem, de modo a explicar-lhes o ambiente pretendido.

A dado momento da aula, para não ter de enviar um aluno para a rua, o professor viu-se obrigado a trocá-lo de lugar. Porém, algum tempo depois, a expulsão do aluno da sala de aula acabou, efetivamente, por se concretizar.

Em relação aos solistas, estes tiveram bom desempenho. Por outro lado, uma das alunas quis fazer a voz do alto.

Para a interpretação do tema “Senhora do Almurtão”, o professor escolheu quatro alunos para tocar adufe e quatro alunos para cantar. O professor aguardou que a turma fizesse silêncio para poder prosseguir com a aula. O coro cantou a parte “olha a laranjinha” e, no final, o professor pediu que cantassem só as raparigas e, depois, só os rapazes.

Regressando à atividade anteriormente apresentada, “Espanña Cañi”, o professor explicou a partitura, sem, no entanto, exemplificar, deixando os alunos reagirem aos seus gestos. O professor não seguiu a lógica do *crescendo* e *decrecendo*, subindo e descendo o gesto. A expressão facial do professor no carácter pretendido no *crescendo* foi muito boa. Só na segunda audição do tema com os alunos a seguirem a partitura é que o professor exemplificou os pormenores, tendo de fazer apenas algumas correções no desempenho dos alunos.

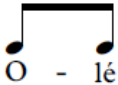
O processo não foi concluído devido às interrupções e ao ruído que se fez sentir durante grande parte da aula.

Turma 6º H

No mesmo dia, pelas 10h15, assisti a uma aula da turma H do 6º ano do Ensino Básico. A aula contou com a presença da totalidade dos alunos da turma – 29.

A aula iniciou com uma conversa do professor B com os alunos, sobre o repertório a trabalhar, fazendo a contextualização da atividade “España Cañí”, sobre a temática “Ribatejo”.

O professor separou os alunos que estavam a conversar uns com os outros e advertiu antecipadamente a turma, para o possível comportamento originado pela natureza da dinâmica da atividade, lembrando-os das regras em sala de aula.

O trabalho começou com a apresentação da partitura à turma e, na exemplificação, o professor errou propositadamente, para que os alunos o corrigissem. Em seguida, o professor explicou a partitura, chamando à atenção para o pormenor técnico da precisão das indicações rítmicas na palavra “Olé” – 

Posteriormente, o professor não exemplificou e dirigiu os alunos à medida que indicava os compassos, incidindo na exactidão da dinâmica inicial, para que se pudesse obter o *crescendo* pretendido.

Nas situações em que houve agitação ou barulho, o professor manteve-se calado e fez um ar sisudo. Noutros momentos em que tal se verificou, este tocou motivos no piano, geralmente dissonantes, para acalmar a turma. O professor utilizou ainda, a contagem decrescente para acalmar ou calar a turma.

Para contextualizar o “Ah” da partitura, o professor deu um exemplo do futebol (por exemplo, um remate ao lado da baliza). Seguidamente, tocou no piano o tema “España Cañí” e, depois, cantou o tema para exemplificar a percussão corporal, utilizando palmas nas pernas e palmas com as mãos. Primeiro, os alunos cantaram enquanto imitavam o professor e, depois, executaram sozinhos.

O professor colocou uma questão: “Qual o instrumento que fez o solo?”. Os alunos responderam de forma acertada.

A expressão facial do professor esteve de acordo com o carácter do tema, que é bastante enérgico. Precavendo que a última parte da partitura pudesse originar agitação nos alunos, o professor deixou para o final o gesto de fazer a onda. Este acrescentou, ainda, algumas ações à atividade, que não constavam da partitura. Esta atividade finalizou com a sua execução e gravação da performance, tendo sido, nesse momento, dadas indicações no final.

A segunda parte da aula consistiu na revisão dos temas trabalhados em aulas anteriores, tais como “Gota de água”, em que os alunos cantaram de cor, e “Senhora do Almurtão”, a partir da frase “olha a laranjinha”. O professor tocou no piano e a turma cantou. Durante toda a atividade os alunos permaneceram sentados.

Observações

Ambos os professores desenvolveram dinâmicas muito interessantes, sendo que o professor A deu mais espaço à criatividade, embora tenha sido menos objetivo que o professor B. Os alunos revelaram bastante autonomia na interpretação das canções, tendo-se observado uma prestação muito boa em grupo. O professor A mostrou-se bastante flexível na voz, cantando muito bem em *falsete*, o que se traduziu numa excelente ajuda para as crianças colocarem a voz. O professor B revelou-se exímio no trabalho realizado ao piano, quer a nível do acompanhamento, quer a nível da improvisação. O processo de montagem da atividade foi bastante eficaz em ambos os casos, tendo o professor A sido prejudicado pelo mau comportamento de alguns alunos. Gostei particularmente da abordagem que o professor A fez, dando poucas instruções e fazendo com que os alunos reagissem ao seu gesto, só depois dando algumas indicações e fazendo as correções estritamente necessárias, tal como a metodologia anteriormente referida, de Timothy Gallwey (2008).

Aula observada numa sessão de Musicoterapia da Unidade de Multideficiência, na EB 2,3 – Escola do ensino público

No dia 2 de novembro de 2015, assisti a uma sessão de Musicoterapia da Unidade de Multideficiência, numa escola básica (EB 2,3) do ensino público, em Lisboa. A sessão decorreu entre as 11h45 e as 12h30 e contou com a presença de onze crianças, uma colega de estágio e uma professora de educação especial.

O início da sessão deu-se com os participantes sentados em cadeiras e dispostos em “U”. Uma das crianças estava a cantarolar e a professora de educação especial advertiu-a. A professora titular criou um ambiente sonoro ao colocar uma música com sons da natureza e de uma flauta, que esteve sempre presente na primeira atividade da sessão.

Seguidamente, a professora sentou-se numa cadeira ao centro do “U” e movimentou as mãos, garantindo que os participantes mantinham o contacto visual com ela. A dinâmica evoluiu para um diálogo gestual entre as crianças e a professora, detendo-se esta diante de cada uma delas, durante alguns segundos.

Depois, a professora delegou a liderança no João, transitando para o movimento dos braços. Uma a uma, as crianças foram levantadas das suas cadeiras e, em fila indiana, deram uma volta à sala. Voltados aos lugares, a dinâmica continuou, focando-se agora a atenção noutras partes do corpo. Foram realizados vários movimentos, como por exemplo, dobrar-se e tocar nos pés, esticar o corpo todo, esticar uma perna de cada vez, rodar os pés e rodar o pescoço. Posteriormente, foram exploradas as expressões faciais – de riso, de tristeza, espanto, zanga e sacudimento.

Uma vez que a rotina, neste tipo de contexto, adquire um papel muito importante, a Solange começou a vocalizar, antecipando a atividade seguinte. A professora começou por cantar padrões tonais e as crianças deveriam fazer a resolução. Alguns deles não quiseram cantar.

A atividade seguinte consistiu na audição de canções. Excecionalmente, houve necessidade de recorrer ao Youtube, devido ao facto de a professora se ter esquecido da Pen USB, com os exemplos áudio para a sessão. Este pormenor quebrou o fio condutor que se tinha estabelecido até então. Contudo, o grupo teve uma atitude muito boa.

Uma vez resolvido o contratempo, todos cantaram a canção “A Barata”. Há diferenças acentuadas na forma como algumas crianças reagem à música, sendo que algumas delas se apresentaram bastante efusivas.

A professora de ensino especial tratou de assuntos, junto das crianças, com uma outra professora, que veio trazer a Tânia, o que provocou algumas distrações.

O tema seguinte foi de música latina e todos dançaram ao som desta, exceto eu e a Ana, que permanecemos sentados. Algumas pessoas tentaram convence-la a dançar, mas esta não quis. Perante isto, decidi intervir, colocando-me de cócoras diante dela e perguntando se podia dançar com ela, ao invés de a convidar para dançar comigo, enquanto lhe pegava nas mãos. A Ana sorriu, levantou-se e dançou comigo. A

dinâmica prosseguiu, com a canção, “Ele e ela”, na qual o João simulou ter um microfone através de uma caneta. Talvez pelo tipo de patologia, alguns elementos não participaram, nem a cantar nem a dançar.

Na canção “Cheira a Lisboa”, todos circularam pela sala, como se se tratasse de um comboio, e a Tânia veio buscar-me. Enquanto cantavam, as crianças executavam em simultâneo, ações, como bater nas pernas ou bater com os pés no chão. Na canção “Bailando” todos dançaram, à exceção da Ana. Uma vez mais, a Tânia veio buscar-me, tendo esta interagido também com a Ana. Houve um momento em que dançamos os três juntos. Passado algum tempo, a própria Tânia fez um gesto com o braço para eu ir sentar-me na minha cadeira. Enquanto todos dançavam, o Gonçalo vocalizava a parte da canção em sílaba neutra (ó).

No final da sessão, falei um pouco com a Alexandra. Quando me despedi do grupo, uma das crianças abraçou-me, olhou para mim e deu-me um beijo no peito.

Observações

Por nunca ter anteriormente contactado com esta realidade, sentia-me bastante expectante e emocionado por ter a oportunidade de assistir a uma sessão desta natureza. O trabalho desenvolvido pela professora é bastante válido, tendo sido criado um ambiente bastante agradável e descontraído. O lema “fazer muito com tão pouco” aplica-se na perfeição. Foi muito interessante observar o recurso à música como estímulo para a motricidade e motricidade fina, para a locomoção e para as relações sociais e afetivas. Foi impossível não me envolver na sessão, tendo, talvez, contribuído a meu favor o elemento novidade, no caso da dança com a Ana.

Confesso que a atitude formal da professora de educação especial, num contexto completamente informal, no início da aula, me incomodou. Fez-me lembrar um pouco a crítica de Gordon (2008): “É estranho que os pais insistam que os filhos aprendam a andar e falar o mais cedo possível e, depois, despendam tanto tempo a discipliná-los no sentido de se sentarem e estarem calados” (p. 56). De facto, se existe um local em que se pode cantar será, certamente, nas aulas de música, seja qual for o contexto.

Apêndice E

Reuniões

Reunião do Departamento – Nº 32 – Departamento de Expressões

A reunião de Departamento de Expressões Nº 32, presidida pelo Coordenador do respetivo Departamento, teve lugar na Sala EM1, no dia 9 de março de 2016, pelas 18h15m. Esta teve início com a apresentação da ordem de trabalhos e, posteriormente, foi realizada a leitura da Ata Nº 29, pelo secretário.

De seguida, passou-se à apresentação de cada um dos Pontos da ordem de trabalhos:

- Ponto um
 - Informações – Reunião com o senhor Ministro da Educação, no dia 5 de fevereiro de 2016.
 - Planificação das reuniões para os dias 22, 23 e 24 de março.
 - Reunião do Conselho Pedagógico – 13 de abril.
 - Constituição das equipas para a elaboração das provas de equivalência à frequência/provas a nível de escola para o 1º, 2º e 3º ciclo.
- Ponto dois
 - Apresentação do Relatório final dos Planos de Ação de Melhoria e dos Planos Reformulados.
- Ponto três
 - Partilha das práticas observadas.
- Ponto quatro
 - Orientações para as reuniões de avaliação do 2º período.
- Ponto cinco
 - Monitorização da aplicação dos critérios de avaliação.

Assistindo à reunião tomei contacto com a realidade burocrática e menos entusiasmante referente ao processo menos visível do ensino. Não querendo colocar em questão a importância e utilidade das reuniões, preocupa-me, como futuro professor, a regularidade com que estas acontecem, somando a este facto, a realização de conselho de turma e de avaliação, ao qual acresce todo o volume de trabalho fora da sala de aula. Preocupa-me, essencialmente, o escasso tempo livre para a conceção e análise de conteúdos musicais e para o processo de ensino, propriamente dito. Possivelmente por este excesso de horas de reunião, constatei que

alguns professores presentes na reunião, certas atitudes de apatia e/ou de desinteresse. Não se entenda com isto uma crítica a futuros colegas, mas, sim, uma constatação da realidade do processo da Educação. Aliás, é de enaltecer o esforço destes profissionais, que no meio da agenda deveras preenchida, ainda exercem o seu papel de professores.

Todavia, é pertinente não negligenciar alguns dos problemas que surgem associados a determinadas profissões. Nesse sentido, de acordo com um estudo realizado por uma equipa de investigadores do Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA), 30% dos professores sofrem de *burnout*, ou seja, estão exaustos emocionalmente e sem qualquer sentimento de realização profissional (s.a., 2016). Assim, não só o bem-estar desses professores estará em causa, como estará igualmente comprometido todo o projeto educativo e a relação estabelecida com os alunos. Os autores salientam, ainda, que os professores não se sentem satisfeitos com o seu trabalho nem com o sistema educativo.

Reunião Nº 4 de Conselho de turma – 5º E

A reunião nº 4 de Conselho de Turma do 5º E, presidida pela Diretora de Turma (DT), realizou-se no dia 18 de março de 2106 (último dia de aulas do 2º período), pelas 18h15m, na sala EM1. Todo o Conselho de Turma esteve presente, num total de nove professores, e teve a seguinte ordem de trabalhos:

- Ponto um – Avaliação individual e global dos alunos da turma;
- Ponto dois – Avaliação dos Planos de Acompanhamento Pedagógico,
- Ponto três – Elaboração de novos Planos de Acompanhamento Pedagógico;
- Ponto quatro – Análise do comportamento dos alunos da turma;
- Ponto cinco – Elaboração do Plano de Atividades de Recuperação das Aprendizagens dos alunos que ultrapassaram o limite legal de faltas injustificadas;
- Ponto seis – Avaliação do Plano de Turma;
- Ponto sete – Avaliação do Projeto de Educação para a Saúde;
- Ponto oito – Outros assuntos.

No que respeita à leitura dos níveis dos alunos a cada disciplina, realizada pela DT, fui convidado a efetuar a confirmação dos referidos níveis. Este gesto, da parte da DT, foi, por um lado, revelador do espírito de grupo de trabalho que existe na escola e, por outro lado, teve um significado especial para mim, ao sentir-me parte integrante de uma equipa de profissionais.

Foi interessante e curioso poder assistir à análise individual dos alunos em cada uma das disciplinas e à leitura das respetivas necessidades, pois, em alguns casos, permitiu fazer um certo paralelismo com aquilo que se passa nas aulas de Educação Musical.

Apêndice F

**Tabelas de comparação dos resultados obtidos no Questionário 1 e no Questionário
2 para as turmas do 5º e 7º ano**

Resultados do Questionário 1

	2. Gostas de cantar?									
	5º D	5º F	5º G	7º A	7º B	7º C	7º D	7º E	7º G	Totais
Sim	15	17	13	17	13	16	10	15	9	143
Não	10	10	10	9	11	9	8	13	8	96
Mais ou menos	1	-	2	2	4	-	4	1	5	21
Pouco	1	-	1	-	-	-	2	1	-	5
Às vezes	-	-	-	-	-	-	1	-	5	6

Tabela 1

	3. Gostas de dançar?										
	5º D	5º E	5º F	5º G	7º A	7º B	7º C	7º D	7º E	7º G	Totais
Sim	16	17	12	13	12	14	15	8	8	12	127
Não	8	10	12	11	12	13	9	16	21	7	119
Mais ou menos	2				2	1	1	2	1	2	11
Pouco	1		1								2
Às vezes		1	2	2	2					5	12

Tabela 2

	11. Consideras-te músico?										
	5º D	5º E	5º F	5º G	7º A	7º B	7º C	7º D	7º E	7º G	Totais
Sim	8	11	5	10	4	2	1	2	4	4	51
Não	19	15	19	14	24	26	20	23	25	21	206
Não sabe		1						1			2
Não respondeu		1	1	2			1			1	6
Mais ou menos			1				3		1		5
Às vezes			1								1

Tabela 3

9. De que forma fazes música e como te envolves com ela? (Qual é o teu papel na música?)											
	5º D	5º E	5º F	5º G	7º A	7º B	7º C	7º D	7º E	7º G	Totais
Cantar	5	5	3	5		5	5	6		13	47
Assistir/ouvir	5	2	3	2	5	9	6	10		7	42
Cantar e tocar	3				4						7
Dançar	3			5		4	2	3	1	2	20
Tocar	3	2	3	6	1		1	1	1		18
Ser aprendiz	2										2
Interpretar/decorar letras	1					1			1		3
Músico	1										1
Nenhum	1	3	4		3		4			4	19
Tocar e ouvir	1										1
Misturar sons	1								1		2
A cantar e a dançar	1	6	1		1						9
Através do ritmo/batuques	3		1	6	2	4		1	1	1	19
Através do Rap	1										1
Improvisação	1										1
Não respondeu	1		3				2		1	2	9
A olhar, a dançar e a ouvir	1										1
Oiço e imito	1										1
A acompanhar	1										1
Não sei	1		2			1	4	1	2	3	14
Envolvendo-me			2			2			1		5
Ritmos com a boca			1					1			2
Faço música a rimar			1								1
Divertir-me			1								1
Ser líder e ajudar os outros			1								1
Com o corpo/percussão corporal			1			1	1				3

Tabela 4

(continuação)

Escrevo num caderno a letra conforme o que me rodeia				1	1						2
Experimento tudo mas não ao mesmo tempo				1					1		2
Penso e crio músicas divertidas e depois canto-as				1							1
A compor				1				1	1		3
Tento apanhar as músicas com aparelhos eletrónicos				1							1
A tocar panelas e a bater palmas				1							1
Nas atividades de OM					2						2
Ouvir, comentar e partilhar					1						1
A trautear e a inventar ritmos					1						1
A assobiar					1						1
A tocar flauta, cantar e ouvir					1						1
A ouvir e a cantar					1						1
A bater o pé					1						1
A tocar e como ouvinte					1						1
Partilhando-a com os meus amigos					1						1
Canto para mim					1						1
Marcar a pulsação						3					3
Sentindo-a						2			2		4
A bater palmas						1					1
Percussões						1					1
A tocar flauta						1					1
Tento imitar o cantor ou a cantora							3				3
Infiltrando-me							1				1
Fazer beat box								1			1
A fazer música									2		2
Toco no piano elétrico									1		1
Executando sons									1		1
A tocar guitarra									1		1

Tabela 4

Resultados do Questionário 2

1. Quais foram as atividades/ projetos musicais realizados nas disciplinas de EM/ OM que mais gostaste?			
5º ano	Respostas	7º ano	Respostas
Jogo do Copo	37	Jogo do Copo	28
A atividade "Um elefante sou"	9	Flash Mob "Dizer que não"	22
A atividade "A Ram Sam Sam" - "Formiguinha"	7	Flash Mob "Uptown Funk"	21
Fazer um Rap (Formiguinha)	6	Projeto musical "O Pastor"	14
Cantar "O Pastor", no Concerto da primavera	5	Concerto da primavera	13
Tocar instrumentos	3	Projeto "Extreme Bottle"	13
Jogo do Loto Sonoro	3	Tocar "O Pastor" na "Gala dos Ídolos da Escola"	11
Cantar musicas	3	Visita de estudo ao Museu do Oriente	6
Tocar xilofone	2	Tocar xilofone	5
Não respondeu	2	Projeto " Mamma Mia"	5
Tocar flauta	2	Não respondeu	4
Cantar na Gala "Ídolos da Escola"	2	Tocar instrumentos	3
Substituir palavras por gestos (Um elefante sou)	1	Tocar flauta	3
Nenhuma	1	Realizar trabalho de pesquisa das Bandas dos anos 80	3
Todas	1	Tocar no "Concerto da Primavera" e na Gala dos "Ídolos da Escola"	2
Quando cantamos e/ ou tocamos	1	De tudo	2
Aprender a tocar alguns instrumentos	1	Nenhum(a)	2
A atividade "Dançarás junto comigo"	1	Atividade "Contradança"	1
A dança do "A Ram Sam Sam"	1	Atividade "Kokoleoko"	1
A atividade "Caracol"	1	Não sei	1
Todas menos tocar flauta	1		
As várias atividades feitas em conjunto	1		
As músicas	1		

Tabela 5

2. Como classificas o teu grau de envolvimento nas atividades musicais realizadas?			
5º ano		7º ano	
Negativo	0	Negativo	2
Inexistente	1	Inexistente	3
Pouco Significativo	15	Pouco Significativo	21
Significativo	40	Significativo	97
Muito Significativo	20	Muito Significativo	21

Tabela 6

3. Como classificas o teu desempenho musical nas atividades realizadas nas aulas de EM/ OM?			
5º ano		7º ano	
Muito Mau	0	Muito Mau	1
Mau	2	Mau	5
Razoável	23	Razoável	61
Bom	36	Bom	65
Muito Bom	15	Muito Bom	12

Tabela 7

4. Como classificas o teu processo evolutivo na disciplina de EM/ OM, ao longo do ano letivo?			
5º ano		7º ano	
Piorou	1	Piorou	2
Inalterado	4	Inalterado	13
Ligeiramente Significativo	16	Ligeiramente Significativo	50
Significativo	34	Significativo	66
Muito Significativo	21	Muito Significativo	13

Tabela 8

5. Como classificas a importância do movimento na realização das atividades musicais?			
5º ano		7º ano	
Nada Importante	0	Nada Importante	4
Indiferente	2	Indiferente	18
Pouco Importante	9	Pouco Importante	29
Importante	39	Importante	72
Muito Importante	26	Muito Importante	21

Tabela 9

6. Que atividades musicais gostarias de ter realizado nas aulas de EM/ OM?		
5º ano	7º ano	
Tocar instrumentos/ Tocar instrumentos mais vezes	8 Tocar mais/ outros instrumentos	48
Cantar/ cantar mais vezes	5 Não respondeu	7
Dançar	5 Cantar	7
Realizar um karaoké	4 Tocar/ aprender guitarra	7
Compor uma música (para a turma cantar no final do ano)	3 Tocar/ aprender piano	6
Não respondeu	3 Mais atividades/ projetos	5
Aprender a tocar novos instrumentos	3 Nenhuma	5
O Jogo do Copo	3 Cantar/ tocar/ trabalhar/ ouvir músicas atuais conhecidas	5
Nenhuma	3 Uma banda/ orquestra com a turma toda	4
Tocar bateria	3 Dança	3
Mais jogos corporais	3 Não sabe	3
Mais nenhuma	2 Jogos musicais	3
Não sei	2 Mais nenhuma além das que fizemos	3
Realizar um concurso com canções inventadas pelos alunos	2 Compor uma música/ uma letra	3
Gostei de todas	2 Falar e trabalhar acerca de músicas/ músicos do nosso interesse	3
Um torneio de flauta de bisel (Quem é que toca melhor?)	2 Tocar bateria	2
Tocar guitarra	2 A turma toda a cantar	2
O Jogo das cadeiras	2 Projetos como o Mamma Mia, mas com outras músicas	2
Fazer uma orquestra	1 Ouvir e partilhar músicas sugeridas pelos alunos	2
Mais jogos do Loto Sonoro	1 Experiências/ atividades fora da sala de aula	2
Fazer mais atividades	1 Atividades com instrumentos	2
Atividades musicais de substituição de palavras por gestos	1 Aprender mais músicas de outras culturas	2
Fazer um concurso para tocar instrumentos ou cantar	1 Jogo do Copo	2

Tabela 10

(continuação)

Jogos na rua	1 Jogo das Cadeiras	2
Ouvir mais música	1 Tocar xilofone	2
Tocar violino	1 Tocar tambor	1
Concurso do Jogo do Copo em grupo	1 Um espetáculo no anfiteatro para turmas do 7º ano e professores	1
No final das aulas falarmos sobre o que aprendemos	1 Compor um Hino para a escola	1
Um aluno fecha os olhos e tem de adivinhar, pelo timbre da voz, quem é que fala	1 Realizar outro flash mob	1
Mais jogos divertidos	1 Karaoké	1
Repetir o Rap da "Formiguinha"	1 Ver um musical	1
Compor uma canção, canta-la e acompanha-la com instrumentos	1 Ter tido a oportunidade de tocar um instrumento, sem ser flauta	1
Um concurso de canto	1 Que um cantor Rapper viesse à escola cantar	1
"O Adamastor"	1 Ouvir mais música ao invés de tocar	1
Jogos com instrumentos	1 O o jogo do "Loto Sonoro"	1
Realizar um teatro	1 Cantar Rap	1
Fazer um espetáculo de percussão com objetos	1 Participar em eventos musicais	1
Cantar mais em canone	1 Interpretar música portuguesa	1
	Gostava de ter realizado o projeto das garrafas que o 7º B fez	1
	Aprender uma música completa	1
	Aprender a tocar outros instrumentos	1
	Ter ido ver um concerto	1
	Ver vídeos de música	1
	Tocar um tema musical dos Hollywood Vampires	1
	Ter realizado mais concertos	1
	Tocar músicas famosas	1
	Concurso "Ídolos da Turma"	1
	Cantar com um cantor famoso	1
	Tocar trombone	1

Tabela 10

7. Gostarias de continuar a ter a disciplina de OM após o 7º ano? Porquê?	
5º ano	6º ano
Sim - 48	Sim - 51
Não - 27	Não - 87
Mais ou menos - 1	Mais ou menos - 5
Não respondeu - 0	Não respondeu - 1

Tabela 11

8. Qual é o teu papel na música?			
5º ano		7º ano	
Cantar	24	Ouvir/ passivo	46
Nenhum	12	Não tenho	21
É tocar instrumentos	11	Não respondeu	12
Dançar	8	Tocar instrumentos	11
Não respondeu	7	Aprender	9
Tocar flauta	6	Cantar	9
Ouvir	3	Não sei	6
Aprender	2	Dançar	6
Compor	2	Ativo	6
Tocar guitarra elétrica	2	Aprender	5
Tocar guitarra	2	Tocar flauta	4
Patinagem artística a dançar	1	Apreciar	3
É importante	1	Compor	3
Ser vocalista	1	Tentar cantar	3
Ajudar os outros	1	Tocar xilofone	3
Tocar bateria	1	Sentir	2
Estudar e participar	1	Fazer música	2
É tudo um pouco	1	Canto e escrevo músicas	2
Tocar e às vezes cantar	1	Compartilhar	2
		Um pouco instável	1
		Relaciono-me pouco	1
		Ser fã	1
		Tentar reproduzi-la	1
		Juntar palavras para fazer uma música que já existe	1
		Fazer música nas aulas	1
		É pequeno, mas agora gosto mais de música	1
		Tocar violino	1
		Público	1
		Fazer ritmos	1
		Comentar	1
		É muito importante	1
		Tocar bateria	1
		Libertar os sentimentos	1
		Interpretar	1

Tabela 12

9. O que é para ti ser músico?		
5º ano	7º ano	
É cantar ou tocar	9 (Saber) tocar e/ou cantar	19
É compor músicas	5 (Saber) fazer música	16
Cantar (muito bem)	5 É ser artista e expressar sentimentos na música	12
É tocar/ fazer música	5 (Saber) cantar	8
Não respondeu	4 É compor	6
Saber cantar ou tocar (bem)	4 É (saber) tocar um instrumento	6
É mostrar os sentimentos através da música	2 Compor músicas e senti-las/ expremir sentimentos	5
Tocar/ produzir sons	2 É saber compor e tocar algo	5
Não é só ser músico famoso e/ou profissional, pode ser músico amador	2 É cantar e compor	4
É uma pessoa que escreve e canta as suas próprias músicas (atuar)	2 É ter uma ligação com a música e trabalhar com ela	4
Uma pessoa que sabe tocar	1 É saber/ perceber música	4
Ser famoso	1 Nada	3
É tocar, cantar e dançar	1 Uma pessoa que tenha a ver com a música: cantor, professor	3
É gostar de música e querer ter o prazer de o ser	1 Tocar instrumentos, cantar ou compor	3
Não sei	1 Uma pessoa que se dedica verdadeiramente a fazer música/ ter uma carreira musical	3
É andar na música	1 Tocar um instrumento e ganhar dinheiro com isso/ ser bem sucedido	2
É tocar flauta	1 É ter um dom para a música	2
É uma pessoa que ensina, cria e transmite música	1 É cantar, dançar e tocar instrumentos	2
É alguém que tem ou já teve alguma coisa a ver com a música	1 É bom	2
É conseguir cantar e dançar em palco	1 Ouvir, tocar	2
É demonstrar o que fazemos	1 É executar música para o público em geral	2
É expressar sentimentos através de melodias	1 Produzir som com qualquer coisa	2
É gostar de música e gostar de tocar e cantar	1 É cantar ou tocar por gosto, não por obrigação ou por interesses	2
É participar na música	1 Não sabe	2
Ser criativo	1 É ser popular	2
Ter conhecimento e educação musical	1 É poder alegrar as pessoas com a sua música	2
É uma pessoa que se dedica à música	1 É fazer música, não tendo necessariamente de ser profissional	2
É nada	1 Não respondeu	1
É alguém que canta e gosta	1 É ter muita responsabilidade	1
Uma pessoa que toca um instrumento	1 É ter trabalho, ser ocupado, não ter tempo para nada e ter conhecimentos	1
Cantar o que quiser e sentir a música	1 Uma pessoa que sabe fazer letras e é famoso	1
É tocar um instrumento, cantar e dançar com muito empenho e gosto	1 Interpretar músicas da minha autoria	1
É cantar, sentir a música e dançar	1 É alguém que produz, com trabalho e dedicação, conteúdo musical	1
É cantar e tocar uma melodia	1 É alguém que tem importância a tocar algum instrumento	1
É cantar, tocar um instrumento, escrever canções	1 É compor música, tocar e mostra-la a outras pessoas	1
Cantar, dançar e expressar os sentimentos	1 É colaborar, escrever ou interpretar temas musicais	1
É uma pessoa que canta e que é muito popular ou famosa	1 É executar sons, compor músicas e ter criatividade	1
É ser um artista que canta, toca ou dança com diversão, ou seja, gosta do que faz	1 É qualquer pessoa que faz música de forma espontânea no seu dia-a-dia	1
É sentir a música, fazer música	1 É saber e querer tocar um instrumento, mesmo que seja pior que os outros	1
É cantar e tocar para um grande público	1 É alguém que é apaixonado por música	1
É diversão	1 É uma pessoa com uma grande capacidade de tocar, interpretar	1
É fazer música, tendo um papel importante nesta, representando-a de todas as formas	1 Compor música, partituras e letras	1
É qualquer pessoa que toca ou canta, mesmo que seja mal, desde que se sintam bem	1 É tocar e ter uma banda	1
É produzir um conjunto de sons	1 É gostar da música e quando a ouve ou toca, sente uma coisa bonita cá dentro	1
É ser uma pessoa que pratica música sem ser para ganhar dinheiro, faz porque gosta	1 É tocar instrumentos, cantar e aprender tipos de música diferentes	1
É sentir emoção junto com ritmo	1 É cantar a toda a hora e ter um público de fãs	1

Tabela 13

10. Consideras-te músico? Porquê?	
5º ano	7º ano
Sim - 36	Sim - 31
Não - 37	Não - 106
Mais ou menos - 1	Mais ou menos - 2
Não respondeu - 2	Não respondeu - 2
Não sabe - 0	Não sabe - 3

Tabela 14

11. Se tivesses que escolher alguém da tua turma para fazer música, quem escolherias? Porquê?			
5º ano		7º ano	
O(A) (...)	9	O(A) (...)	20
Ninguém	7	O(A) (...) porque sabe cantar/ canta bem	12
O(A) (...) porque canta bem	7	Não respondeu	9
O(A) (...) porque canta bem e é meu/minha amigo(a)	4	Ninguém	6
O(A) (...) porque é o (a) meu/minha melhor amigo(a)	3	O(A) (...) porque é divertido(a)	5
O(A) (...) porque é meu/minha amigo(a)	3	O (...) porque é o meu melhor amigo	5
O(A) (...) porque cantamos bem	3	A (...) porque tem uma boa/ótima voz/ muito bom timbre	5
O(A) (...) porque toca bem flauta	3	Não sei	4
A (...) porque toca bem guitarra	3	A (...) porque toca bem (flauta)	3
O (...) porque ele é bom no Rap	2	O (...) porque é meu amigo	3
Não respondeu	2	O (...) porque é com quem eu simpatizo mais	3
A (...) pois dou-me bem com ela e ambas gostamos de cantar	2	A (...) porque passa a vida a cantar/ adora cantar	3
O(A) (...) porque toca e canta bem	2	O (...) porque faz beat box	3
O (...) porque tem muita imaginação	1	Ninguém, porque trabalho melhor sozinho(a)	3
O (...) porque fazemos uma grande dupla	1	A (...) porque percebe de música	3
O (...) porque a/o conheço	1	A (...) porque ela poderia ajudar-me	2
O (...) porque não sabe cantar	1	O (...) porque tem jeito/ talento	2
O (...) porque gostava que ele(a) aprendesse comigo	1	O (...) porque é experiente	2
O (...) porque é parecido(a) comigo na forma de ser	1	O(A) (...) porque toca bem e canta bem	2
A (...) porque é a minha melhor amiga e o (...) porque é engraçado	1	O(A) (...) porque canta bem e eu acompanhava a tocar	2
O (...) porque é meu amigo e aprende música fora da escola	1	Não gostaria de fazer música	2
A (...) porque temos os mesmos gostos	1	O(A) (...) porque é fixe	2
O (...) pois dou-me bem com ele	1	O (...) porque é um amigo chegado	2

Tabela 15

Apêndice G

Planificação

1ª Planificação

	turma	fevereiro				março	
5º Ano	D	17	19	24	26	-	-
	E	18	22	25	29	-	-
	F	17	22	24	29	-	-
	G	19	22	26	29	-	-
7º Ano	B	19		26		-	-
	E	16		23		1	-

Tabela 1 – Aulas dadas no 2º período.

2ª Planificação

	Turma	fevereiro				março	abril				maio	
5º ano	D	17	19	24	26							
	E	18	22	25	29							
	F	17	22	24	29							
	G	19	22	26	29							
7º ano	A						-	11	18	-	9	16
	B	19		26			8	15	22	29	-	-
	C						-	13	20	27	-	18
	D						8	15	22	29	6	13
	E	16		23		1	-	19	-	-	-	-
	G						-	19	26	-	10	17

Tabela 2 – Aulas dadas ao longo do ano letivo.

Apêndice H

Tabela de distribuição de atividades e projetos por turma

	5º ano				7º ano					
	D	E	F	G	A	B	C	D	E	G
A Ram Sam Sam/ Formiguinha										
Atividade Rítmica e Jogo do Copo										
Cânone										
Caracol										
Contradança										
Dançarás junto comigo										
Expressão Corporal										
Extreme Bottle										
Flash Mob – Uptown Funk										
Flash Mob – Queria dizer que não										
Kokoleoko										
O Pastor										
Uma Lena Iá Ié										
Um elefante sou										

Tabela 1 – Tabela de distribuição de atividades e projetos por turma.

Apêndice I

Um elefante sou

“Um elefante sou”

Parte A

1. Preparar o instrumental Orff – retirar as lâminas MI e SI;
2. A atividade inicia com todos os alunos de pé e dispostos em “U” invertido, com o professor do lado oposto, de forma a ser visível por todos;
3. O professor balança o corpo, transferindo o peso de um pé para o outro, estabelecendo a pulsação e incentiva, através do olhar, os alunos a imitá-lo;
4. O professor realiza padrões rítmicos e os alunos imitam de seguida, em modo acompanhado:



5. O professor faz a sequência rítmica toda:



6. Aprendizagem da sequência rítmica por partes – processo de acumulação;
7. Realização da sequência rítmica toda;
8. O professor toca no piano a escala pentatônica de Fá para contextualizar os alunos;

9. O professor canta a escala pentatônica de FÁ e seguidamente os alunos executam-na sozinhos;
10. O professor toca a melodia da canção no piano;
11. O professor canta a canção com sílaba neutra e depois canta com os alunos;
12. O professor canta a canção com letra;
13. Aprendizagem da canção por partes – processo de acumulação;
14. Os alunos cantam sozinhos a canção com letra;
15. Apresentação da partitura aos alunos:

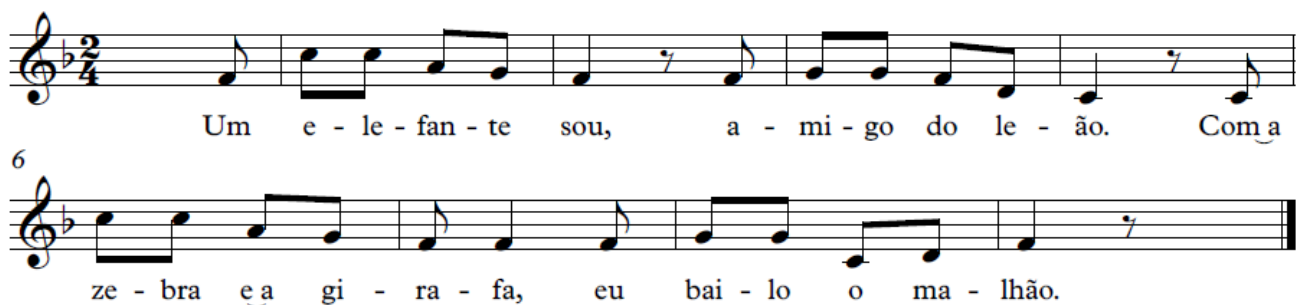


Fig. 1 – “Um elefante sou” - J. Wuytack. Pedagogia Musical 1.

16. Aprendizagem de cada um dos gestos;
 17. O professor diz uma sequência de gestos, aleatoriamente, e os alunos têm de reagir com a mímica (gesto) respetiva;
 18. Aprendizagem da estrutura da atividade:
- 9) Cantar a canção sem gestos
 - Instrumental Orff
 - 10) **Um elefante:** mimar a tromba
 - Instrumental Orff
 - 11) **Sou:** apontar para si próprio
 - Instrumental Orff
 - 12) **Amigo:** mãos sobre o coração
 - Instrumental Orff
 - 13) **Do leão:** indicar a juba
 - Instrumental Orff
 - 14) **Com a zebra:** indicar as “riscas”
 - Instrumental Orff

- 15) **E a girafa:** mimar o pescoço alto, com o braço esticado para cima
- Instrumental Orff
- 16) **Eu bailo:** posição de dançar
- Instrumental Orff
- 17) **O malhão:** braços no ar, com os dedos polegar e médio juntos
- Instrumental Orff
- 18) Cantar a canção e fazer gestos
- 19) Improvisação Orff, cantar e dançar

19. Realização da canção com a substituição da letra por gestos;

Parte B

20. O professor executa cada um dos ostinatos, com recurso à percussão corporal (ver figura 1), e depois os alunos imitam;
21. O professor executa cada um dos ostinatos, nos instrumentos de percussão;
22. Explicação da estrutura da parte B da atividade;
23. O professor pede a colaboração de um ou mais voluntários para cantar a canção, enquanto o professor executa um dos ostinatos para exemplificar a alternância, a cada oito compassos, entre o coro e o instrumental Orff (percussão);
24. Divisão da turma em dois grupos – coro e percussão;
25. O professor organiza os alunos do grupo da percussão, em fila indiana, e seguidamente, cada um ocupa o seu lugar (ver figura 2);
26. Os alunos do grupo da percussão exploram os seus instrumentos enquanto revêem os respetivos ostinatos;
27. O grupo do coro ensaia a canção com a substituição gradual da letra por gestos;
28. Realização da atividade “Um elefante sou”;
29. Trocar os grupos e realização dos quatro pontos anteriores.

Musical score for Orff instruments and body percussion in 2/4 time. The score includes staves for MB (Maracas), MA/XA (Maracas/Xa-xa), MS/XS (Maracas/Xa-xa), and JS (Jingles). It features various rhythmic patterns using body percussion symbols: X (claps), O (claps on chest), square (claps on legs), triangle (feet), and double bar (rubbing hands).

Legenda: X - Palmas; O - Palmas no peito; □ - Palmas nas pernas; △ - Pés; || - Esfregar as mãos

Figura 1 – Percussão corporal para aprendizagem dos ostinatos rítmicos.



Figura 2 – Pormenor do instrumental Orff.

Plano de aula	
Atividade: “Um elefante sou”	
Público-alvo	Alunos do 5º ano
Conceitos/ Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Timbre - mistura tímbrica • Dinâmica - <i>forte</i> e <i>mezzo forte</i> • Altura - escala pentatônica - FÁ, bordão • Ritmo - pulsação, tempo, <i>Moderato</i>, som e silêncio organizados com a pulsação, anacruse • Forma - ostinato, forma binária
Competências	<ul style="list-style-type: none"> • Cantar uma canção em pentatônica • Executar ostinatos em PAI e PAD • Trabalhar padrões rítmicos em métrica binária • Trabalhar o conceito de anacruse • Realizar percussão corporal • Realizar mímica • Substituir a letra da canção por gestos
Metodologias	Wuytack e Gordon
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem por processo de acumulação • Vivência corporal do ritmo através da transferência de peso de um pé para o outro • Aprendizagem da canção – 1º com sílaba neutra, 2º com letra • Aprendizagem dos ostinatos rítmicos com recurso à percussão corporal
Recursos	Instrumental Orff, piano, sistema de som
Avaliação	Observação direta em sala de aula, através do envolvimento, empenho e brio

Apêndice J

Apresentação para os alunos

"Heart and Soul" and "Chopsticks"

Arr. Fernando Silva

$\text{♩} = 90$

Metalofone Alto

Xilofone Alto

5

MA

XA

9

MA

XA

13

MA

XA

Figura 1 – Partitura do arranjo das peças “Heart and Soul” e “Chopsticks”.

Apêndice K

Sumários das aulas lecionadas

A redação dos sumários decorreu no final de cada aula, como forma de rever em conjunto com os alunos, as tarefas realizadas e os conteúdos abordados em aula.

5ºD

Lição Nº 35, Data - 17/2/16, Alunos – 27/27

- Sumário: Dança de roda. Movimento e exploração do espaço.

Lição Nº 36, Data - 19/2/16, Alunos – 26/27

- Sumário: Padrões rítmicos. Realização da “Atividade rítmica Jogo do Copo”.

Lição Nº 37, Data - 24/2/16, Alunos – 27/27

- Sumário: Aprendizagem da canção “Um elefante sou”. Introdução à escala pentatónica (FÁ). Instrumental Orff e percussão corporal.

Lição Nº 38, Data - 26/2/16, Alunos – 26/27

- Sumário: Introdução à manossolfa. Trabalho tonal. Expressão corporal face a um estímulo musical. Jogo do espelho.

5º E

Lição Nº 39, Data - 18/2/16, Alunos – 28/28

- Sumário: Aprendizagem da canção “Caracol”. Percussão corporal. Introdução ao modo Dórico.

Lição Nº 40, Data - 22/2/16, Alunos – 28/28

- Sumário: Aprendizagem de um cânone. Introdução à manossolfa. Som e movimento.

Lição Nº 41, Data - 25/2/16, Alunos – 28/28

- Sumário: Introdução à escala pentatónica com a atividade “Um elefante sou”. Instrumental Orff e percussão corporal.

Lição Nº 42, Aula - 17h15, Alunos – 28/28

- Sumário: Aprendizagem da peça musical “Contradança”. Trabalho com flauta de bisel e instrumental Orff.

5º F

Lição Nº 37, Data - 17/2/16, Alunos – /27

- Sumário: Exercícios de percussão corporal e de exploração tímbrica. Início da aprendizagem da atividade “Caracol”.

Lição Nº 38, Data - 22/2/16, Alunos – 27/27

- Sumário: Conclusão da atividade “Caracol”. Exercícios de exploração tímbrica com recurso à percussão corporal.

Lição Nº 39, Data - 24/2/16, Alunos – 27/27

- Sumário: Aprendizagem da canção “Um elefante sou”. Introdução à escala pentatónica (FÁ). Instrumental Orff e percussão corporal.

Lição Nº 40, Data - 29/2/16, Alunos – 27/27

- Sumário: Contextualização do modo menor (RÉ m). Aprendizagem da canção tradicional marroquina “A Ram Sam Sam”. Aprendizagem do canto rítmico “Formiguinha”. Exploração de Beat Box e Rap.

5º G

Lição Nº 37, Data - 19/2/16, Alunos – 25/26

- Sumário: Contextualização do modo menor (RÉ m). Canção tradicional marroquina “A Ram Sam Sam”. Percussão corporal. Aprendizagem do canto rítmico “Formiguinha”. Atividade com Rap.

Lição Nº 38, Data - 22/2/16, Alunos – 25/26

- Sumário: Aprendizagem da canção “Um elefante sou”. Percussão corporal e instrumental Orff.

Lição Nº 39, Data - 26/2/16, Alunos – 24/26

- Sumário: Continuação da atividade da aula anterior. Escala pentatónica. Aprendizagem da canção tradicional dos Camarões “Uma Lena lá lé”. Canto a vozes e dança a pares.

Lição Nº 40, Data - 29/2/16, Alunos – 26/26

- Sumário: Aprendizagem da canção “Dançarás junto comigo”. Dança e expressão corporal face a um estímulo musical.

7º A

Lição Nº 25, Data - 11/4/16, Alunos – 28/28

- Sumário: Início do projeto “O Pastor”, dos Madredeus. Visualização e aprendizagem do tema “O Pastor”.

Lição Nº 26, Data – 18/4/16, Alunos – 27/28

- Sumário: Continuação da aprendizagem do tema “O Pastor”. Percussão corporal e instrumental Orff. Aprendizagem dos ostinatos 1 e 2. Aprendizagem da estrutura da projeto.

Lição Nº 28, Data – 9/5/16, Alunos – 28/28

- Sumário: Revisão do tema nas flautas de bisel e linha melódica do baixo. Tema 2 de “O Pastor” na flauta de bisel.

Lição Nº 29, Data – 16/5/16, Alunos – 28/28

- Sumário: Aprendizagem da secção de percussão corporal do tema “O Pastor”. Ensaio de naipes. Ensaio geral do projeto “O Pastor”.

7º B

Lição Nº 17, Data - 19/2/16, Alunos – 26/29

- Sumário: Realização de uma atividade com a canção “Kokoleoko”. Padrões rítmicos e percussão corporal.

Lição Nº 18, Data - 26/2/16, Alunos – 29/29

- Sumário: Conclusão da atividade da aula anterior.

Lição Nº 22, Aula – 8/4/2016, Alunos – 26/28

- Sumário: Início do projeto “Extreme Bottle”.

Lição Nº 23, Data - 15/4/16, Alunos – 27/28

Sumário: Identificação dos instrumentos musicais e respetiva catalogação para o projeto “Extreme Bottle”. Padrões rítmicos com semínimas e pausa de semínima.

Lição Nº 24, Data - 22/4/16, Alunos – 27/28

- Sumário: Padrões rítmicos com associação verbal. Visualização da partitura e ensaio do final da peça (a partir da letra E).

Lição Nº 25, Data -29/4/16, Alunos – 26/28

- Sumário: Continuação da aula anterior. Exercícios vocais. Interpretação do tema “Extreme Bottle” com a voz. Trabalho de naipe e tutti.

7º C

Lição Nº 25, Data - 13/4/16, Alunos – 22/25

- Sumário: Início do projeto “O Pastor”, dos Madredeus. Visualização e aprendizagem do tema “O Pastor”.

Lição Nº 26, Data - 20/4/16, Alunos – 23/25

- Sumário: Aprendizagem da melodia da parte A e da linha do baixo do tema “O Pastor”. Expressão corporal. Aprendizagem dos ostinatos 1 e 2.”. Aprendizagem da estrutura do projeto.

Lição Nº 27, Data - 27/4/16, Alunos – 23/25

- Sumário: Aprendizagem da linha do baixo do tema “O Pastor”. Revisão do tema em flauta de bisel.

Lição Nº 30, Data - 18/5/16, Alunos – 24/25

- Sumário: Aprendizagem da sequência de percussão corporal do projeto “O Pastor”. Ensaios de naipe e tutti.

7º D

Lição Nº 22, Data - 8/4/16, Alunos – 28/28

- Sumário: Visualização do vídeo “Cup Song – Collège Louise Michel-Chagny 71”. Conceito de Flash Mob. Atividade de percussão corporal e de padrões rítmicos.

Lição Nº 23, Data - 15/4/16, Alunos – 26/28

- Sumário: Formação dos grupos para o projeto Flash Mob. Atividade rítmica com dança de roda. Revisão do jogo do copo.

Lição Nº 24, Data - 22/4/16, Alunos – 26/28

- Sumário: Definição dos temas de cada grupo. Trabalho de grupos: atividade do “Jogo do Copo” em pequenos grupos.

Lição Nº 25, Data - 29/4/16, Alunos – 27/28

- Sumário: Realização do jogo do copo em pequenos grupos com recurso aos áudios escolhidos pelos alunos. Junção de grupos.

Lição Nº 26, Data - 6/5/16, Alunos – 26/28

- Sumário: Percussão corporal. Definição da estrutura do Flash Mob “7º D”. Junção dos grupos em duas rodas e realização do “Jogo do Copo” com o tema “Uptown Funk”.

Lição Nº 27, Data - 13/5/16, Alunos – 27/28

- Sumário: Alinhamento das sequências de ações a desenvolver no projeto musical da turma 7ºD, “Uptown Funk”. Ensaio geral para a apresentação do projeto Flash Mob “7º D”.

7º E

Lição Nº 18, Data - 16/2/16, Alunos – 28/30

- Sumário: Atividade rítmica com percussão corporal, com partes A e B do esquema rítmico. Dança de roda.

Lição Nº 19, Data - 23/2/16, Alunos – 29/30

- Sumário: Conclusão da “Atividade rítmica Jogo do Copo”.

Lição Nº 20, Data - 1/3/16, Alunos – 30/30

- Sumário: Aprendizagem da canção “Kokoleoko”. Introdução ao modo de SOL. Atividade musical com percussão corporal, instrumental Orff, canto e dança.

Lição Nº 25, Data - 19/4/16, Alunos – 30/30

- Sumário: Aprendizagem e realização da atividade “Contradança” – dança, instrumental Orff e flauta de bisel.

7º G

Lição Nº 25, Data - 19/4/16, Alunos – 26/27

- Sumário: Sumário: Visualização do vídeo “Cup Song – Collège Louise Michel-Chagny 71”. Conceito de Flash Mob. Realização da “Atividade rítmica Jogo do Copo”.

Lição Nº 26, Data - 26/4/16, Alunos – 26/27

- Sumário: Ensaios de grupo com os temas musicais escolhidos pelos grupos.

Lição Nº 28, Data - 10/5/16, Alunos – 26/27

- Sumário: Junção de grupos e execução do tema “When I’m gone”, com a turma dividida em dois grupos e em simultâneo. Ensaio com duas rodas

Lição Nº 29, Data - 17/5/16, Alunos – 27/27

- Grupo roda pequena

Sumário: Ensaio da estrutura Ensaio geral do projeto Flash Mob “7º G”, com o tema “Dizer que não”.

Apêndice L

Atividade rítmica Jogo do Copo

“Atividade rítmica e Jogo do Copo”

1. A atividade inicia com todos os alunos de pé e dispostos em “U” invertido, com o professor do lado oposto, de forma a ser visível por todos;
2. O professor começa a marcar a pulsação e incentiva, através do olhar, os alunos a imitá-lo;

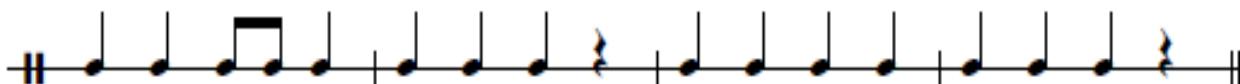


Figura 1 – Sequência rítmica.

3. Com base no exemplo rítmico da Figura 1, o professor, reproduz oralmente o 1º compasso com as sílabas “Du” e “Du-De” para os macro-tempos e micro-tempos, respetivamente, enquanto marca a pulsação em simultâneo. Através da indicação do próprio professor, este exemplifica primeiro e só depois os alunos repetem as sílabas, marcando sempre a pulsação. O mesmo processo repete-se para os compassos 2,3 e 4;
4. O professor coloca questões acerca do exercício e dá uma pequena explicação sobre a estrutura do exercício ser composta por 4 partes, sendo que as partes 2 e 4 são iguais (colocar os alunos a inferir);
5. Junção das partes 1 e 2 e das partes 3 e 4 (marcar sempre a pulsação e as sílabas). Junção das duas primeiras partes com as duas ultimas partes, formando o exemplo rítmico completo;
6. De seguida, enquanto os alunos marcam a pulsação e as sílabas rítmicas, o professor desloca-se pela sala de acordo com a estrutura rítmica do exemplo, iniciando a locomoção com o pé esquerdo (utilização das sílabas) – sempre com pés alternados. No final do exemplo rítmico, o pé esquerdo junta ao pé direito;
7. Após a exemplificação do professor, este divide a turma em dois grupos (grupo 1 e grupo 2) e os alunos executam alternadamente o exercício movendo-se de forma livre pela sala durante algum tempo – quando um grupo termina a sua locomoção (final da frase), este permanece em estátua enquanto o outro grupo

explora os movimentos. Após a assimilação por parte dos alunos é dada a sugestão de realizar o mesmo exercício, mas com a exploração de:

- diferentes formas de andar (dar o exemplo de andar como se estivessem: descalços sobre a areia quente da praia; nas vindimas; na superfície lunar; a esquiar/ patinar; no ballet; 100 KG em cada perna) – a pulsação poderá ser alterada em função do tipo de movimento escolhido,
- diferentes direções (para trás, na diagonal, para os lados, aos “Ss”, aos círculos, no mesmo sitio, etc),
- diferentes níveis (alto, médio e baixo)

(nas diferentes ações, o professor dá a indicação para que determinado aluno seja imitado por todos),

(o facto de a turma se encontrar dividida em dois grupos permite que os alunos possam observar os colegas);

8. Frase A

Com todos os participantes dispostos em roda, de mãos dadas e virados para o lado direito, realiza-se a atividade rítmica (2x) começando a locomoção com o pé esquerdo. No final de cada 4 compassos, o pé esquerdo junta ao pé direito. Quando repete, no 2º momento em que vira, largasse as mãos. O professor exemplifica esta ação.

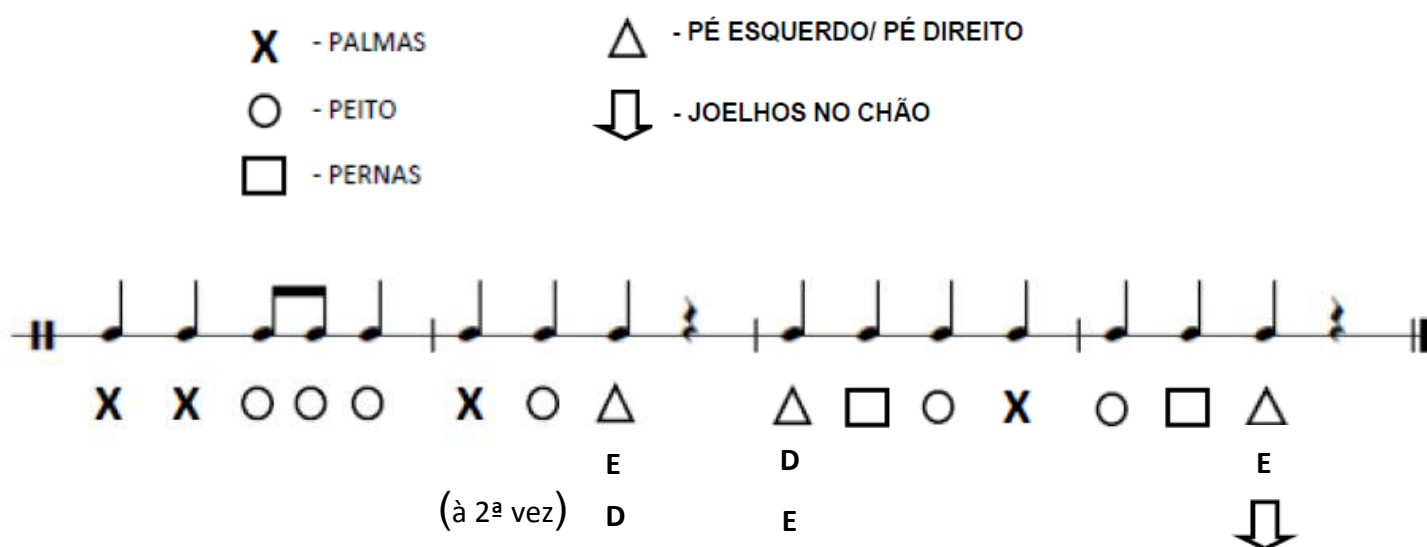


Figura 2 – Esquema de percussão corporal da sequência rítmica.

9. De seguida, com os alunos de pé, dispostos em “U” invertido e a marcarem a pulsação, o professor situa-se no lado oposto, de forma a ser visível por todos. Este expõe o exemplo rítmico com percussão corporal, utilizando os recursos tímbricos da legenda (Figura 2);
- Nota: O recurso dos joelhos no chão só é aplicado depois da aprendizagem da sequência com percussão corporal, no final da Frase B.
10. O professor exemplifica cada um dos timbres e dá tempo para que os alunos os explorem – bater palmas acima da cabeça;
11. O professor realiza todo o exemplo rítmico com a percussão corporal - chamada de atenção para o pormenor da utilização de um eixo vertical nesta fase do exercício;
12. O professor exemplifica a 1ª parte e de seguida os alunos reproduzem-na em “loop”, até que a mesma esteja totalmente assimilada (o gesto de bater no peito é realizado com mãos alternadas, iniciando com a mão esquerda). O processo para a 2ª, 3ª e 4ª parte é similar. Sempre que bate o pé é dado um passo (curto) em frente, iniciando com o pé esquerdo. Ao todo são dados 5 passos e no 3º compasso da 2ª vez (15ª pulsação) fica de joelhos, sentado sobre os calcanhares;
13. Posteriormente realiza-se a junção das partes 1 e 2 e das partes 3 e 4 (em ambos os casos, o professor exemplifica primeiro e os alunos repetem de seguida). Realização de todo o exemplo rítmico com a percussão corporal;
14. Esta fase, que irá ser a Frase B, vai encaixar no final da Frase A. Voltando à disposição em roda, de mãos dadas e virados para a direita, é exemplificada esta transição entre Frases, com um grupo pequeno;
- 15. Frase B**
- Com todos os participantes dispostos em roda e virados para o centro, inicia-se a atividade rítmica com percussão corporal enquanto em simultâneo se converge para o centro, fechando o círculo. No final, todos ficam de joelhos e sentados sobre os calcanhares.
16. Seguidamente, aproveitando a posição em que os alunos estão mas dispondo-os em meia lua, o professor distribui um copo por cada aluno, colocando-o à sua frente. Este não deverá tocar-lhe até indicação do professor;

17. O professor exemplifica o jogo do copo (em espelho) baseado no exemplo rítmico (dividido igualmente em 4 partes, as primeiras 3 iniciam-se com palmas e a última inicia-se com a passagem da base do copo para a mão esquerda);
18. O professor dá indicação para cada aluno segurar o seu copo e exemplifica a 1ª parte do jogo do copo. De imediato, os alunos reproduzem-na em “loop”, até que a mesma esteja totalmente assimilada. O processo para a 2ª, 3ª e 4ª parte é idêntico;
19. Posteriormente realiza-se a junção das partes 1 e 2 e das partes 3 e 4 (em ambos os casos, o professor exemplifica primeiro e os alunos repetem de seguida).
20. Realização de todo o exercício rítmico com o jogo do copo (4x);
21. O professor pede um voluntário e exemplifica este jogo, dando a indicação de passar o copo ao colega no final do jogo;
22. O professor organiza os alunos em pares para que estes possam treinar o pormenor da passagem do copo;
23. **Frase C**
Execução do jogo do copo (várias vezes) com todos os participantes dispostos em roda fechada, de joelhos e sentados sobre os calcanhares.
24. Revisão de toda a estrutura – **A, B, C** (pedir a um ou mais voluntários que façam a revisão para o grupo);
25. Reposicionar os copos no centro da sala e assumir o posicionamento do início da Frase A;
26. Realizar a atividade composta pelas frases **A B C**.

Plano de aula	
Atividade: “Atividade rítmica e Jogo do Copo”	
Público-alvo	Alunos do 5º ano e do 7º ano
Conceitos/ Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Timbre - fonte sonora não convencional, alteração tímbrica • Altura – altura indefinida • Ritmo - pulsação, tempo, <i>Moderato</i>, som e silêncio organizados com a pulsação • Forma - forma ternária

Competências	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar uma dança de roda • Executar uma sequência rítmica • Andar pelo espaço de acordo com a sequência rítmica • Andar de diferentes formas de acordo com a sequência rítmica • Explorar diferentes direções de locomoção • Realizar percussão corporal • Explorar diferentes níveis (alto, médio e baixo) • Realizar o “Jogo do Copo”
Metodologias	Gordon e Dalcroze
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem por processo de acumulação • Vivência corporal do ritmo através da transferência de peso de um pé para o outro e da locomoção • Associação verbal rítmica • Ensino do “Jogo do Copo” em espelho • Aprendizagem entre pares
Recursos	32 copos, mesas
Avaliação	Observação direta em sala de aula, através do envolvimento, empenho e brio.

Apêndice M

Cânone - Manossolfa

“Cânone – Manossolfa”

1. Com a turma disposta em “U” invertido, o professor faz um cântico e os alunos imitam – atenção à dicção, articulação e intensidade;
2. Realização de exercícios diafragmáticos – “f”, “s”, “ch”;
3. O professor toca no piano a escala de DÓ Maior e pede aos alunos para entoarem a nota que lhes pareça mais importante;
4. O professor dispõe os alunos em círculo;
5. O professor faz uma breve introdução ao fenómeno do som e a importância do movimento;
6. O professor coloca um aluno a vibrar, sacudindo-o um pouco, de forma a este produzir um “a” (tónica em DÓ). Seguidamente, esse aluno irá passar o som do seu “a” para o colega do lado esquerdo. O objectivo é o mesmo som percorrer todos os alunos;
7. O professor desloca-se no interior do círculo, e sempre que passa ou para à frente de um aluno, o mesmo terá que produzir um “a” com o som anterior – aqui o professor pode assumir várias formas de locomoção, tais como: saltitar entre alunos, lateralmente; andar para trás; cruzar o círculo e ir para o lado oposto; andar devagar; correr;
8. Alguns alunos experimentam as ações do ponto 7;
9. Com os alunos sentados no chão, o professor toca no piano a escala de DÓ Maior e pede aos alunos para cantarem com o nome de notas;
10. Os alunos cantam novamente a escala e o professor faz em simultâneo a Manossolfa;
11. Aprendizagem da Manossolfa;
12. Dois a dois, os alunos treinam a Manossolfa. Um faz o gesto e o outro canta. Depois trocam as ações;
13. O professor escolhe um aluno que domine bem o exercício, para o exemplificar à turma;
14. O professor canta o cânone enquanto faz a Manossolfa:



15. Aprendizagem do cânone por partes;
16. Canto do cânone, sem Manossolfa;
17. O professor explica o conceito de cânone e exemplifica, solicitando a colaboração de um dos alunos;
18. Dividir a turma em dois grupos e realizar o cânone. Depois os grupos trocam a ordem.

Plano de aula	
Atividade: “Cânone - Manossolfa”	
Público-alvo	Alunos do 5º ano
Conceitos/ Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Timbre - fonte sonora convencional, mistura tímbrica • Dinâmica - <i>mezzo forte</i> • Altura - Combinação de linhas horizontais e verticais • Ritmo - pulsação, tempo, <i>Moderato</i> • Forma – Imitação, cânone
Competências	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir canticos • Realizar vocalizos • Realizar manossolfa • Andar pelo espaço • Cantar um cânone
Metodologias	Dalcroze e Kodály
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Imitação • Um aluno dirige o grupo • Recurso à manossolfa • Atividade exploratória do som em roda • Aprendizagem entre pares
Recursos	Piano, sistema de som
Avaliação	Observação direta em sala de aula, através do envolvimento, empenho e brio.

Apêndice N

Caracol

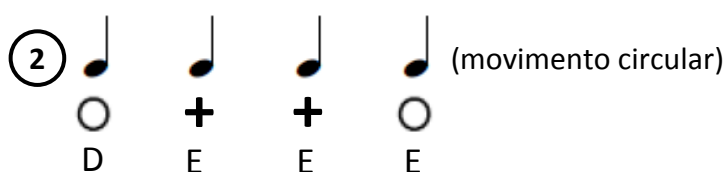
“Caracol”

1ª Parte

1. A atividade inicia com todos os alunos de pé e dispostos em “U” invertido, com o professor do lado oposto, de forma a ser visível por todos;
2. O professor balança o corpo e marca a pulsação com palmas nas pernas;
3. O professor realiza padrões rítmicos com sílaba neutra e os alunos imitam de seguida:



4. Divisão da turma em dois grupos e formar duas filas frente a frente. Com o ostinato 1, um grupo faz apenas ○ e o outro faz +. Depois os grupos trocam as ações;



Legenda: X - palmas; ○ - palmas no peito; □ - palmas nas pernas; △ - pés;
+ - estalitos com os dedos

5. Percussão corporal com os ostinatos anteriores;
6. Um grupo realiza o ostinato 1 enquanto o outro grupo realiza o ostinato 2. Depois os grupos trocam de ostinatos.

7. Aprendizagem do separador, com a sílaba “bom”:



Uma casa para os dois e prós qu' hão-de vir depois.

5) Contratou um arquitecto, que lhes fez logo um projeto,
De espiral não tudo em recto, desde o chão até ao tecto.

6) Foi falar c' um empreiteiro que levou logo dinheiro,
Demoliu a casa velha, não ficou nem uma telha.

7) Já se passou muito tempo e o progresso é muito lento,
Está sempre tudo na mesma, caracol passou a lesma.

16. Os alunos cantam toda a canção com letra e o professor faz o separador no piano;

3ª Parte

17. Divisão da turma em três grupos e atribuição de um número a cada grupo.

Distribuição dos versos por cada grupo:

Grupo 1 – Verso: 1, 4 e 7

Grupo 2 – Versos: 2, 5 e 7

Grupo 3 – Versos: 3, 6 e 7

18. Explicação do esquema da atividade:

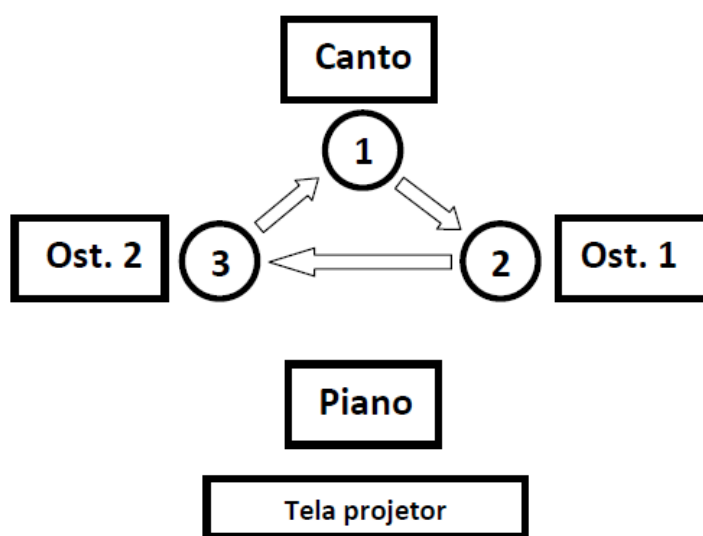


Figura 2 – Esquema de rotação dos grupos.

- 19.** Aprendizagem da transição entre as diferentes ações;
- 20.** O professor toca o separador no piano e os alunos entoam-no enquanto se deslocam para outra posição;
- 21.** Aprendizagem da estrutura da atividade:
- intro (separador) – 3 compassos + 1 tempo
 - a voz entra em anacruse e os ostinatos iniciam no compasso seguinte, com uma duração de 3 compassos
 - realização do separador (vocal e no piano) enquanto os grupos mudam de posições
 - novo verso e assim sucessivamente
 - no último verso (verso 7) não há ostinatos e todos cantam
- 22.** Realização da atividade.

Plano de aula	
Atividade: “Caracol”	
Público-alvo	Alunos do 5º ano
Conceitos/ Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Timbre - fonte sonora convencional, combinação de timbres • Dinâmica - <i>mezzo forte</i> e <i>legato</i> • Altura - Escala modal • Ritmo - pulsação, tempo, <i>Moderato</i>, padrões rítmicos, anacruse, síncopa • Forma – Ostinato, introdução
Competências	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar padrões rítmicos • Cantar uma canção no modo Dórico • Explorar diferentes níveis na percussão corporal • Explorar timbres • Cantar em sílaba neutra
Metodologias	Gordon
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Imitação • Contextualização do modo Dórico por comparação com RÉ M • Canto com sílaba neutra • Aprendizagem por acumulação
Recursos	Piano, sistema de som, tela – projetor, letra
Avaliação	Observação direta em sala de aula, através do envolvimento, empenho e brio.

Apêndice O

Contradança

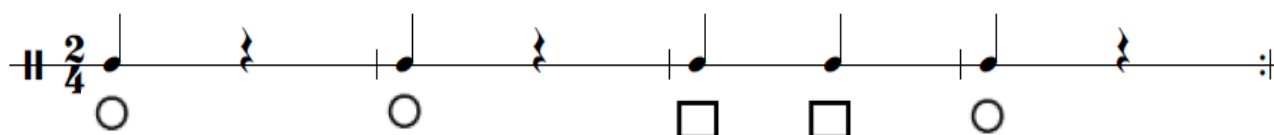
Contradança

1. O professor recebe os alunos na sala de aula, a tocar o tema “Contradança” na flauta de bisel, dando-lhes indicação para que se sentem no chão, no centro da sala;



Figura 1 – Tema “Contradança” – J. Wuytack, Pedagogia Musical 3.

2. Com os alunos sentados no chão, o professor toca no piano o modo Lídio, e pede para os alunos entoarem a nota que acham mais importante;
3. O professor solicita que os alunos se coloquem de pé e começa a balançar o corpo, para transmitir a pulsação;
4. O professor faz a seguinte sequência rítmica com percussão corporal:



Legenda: ○ - Palmas no peito; □ - Palmas nas pernas

5. O professor divide a turma em dois grupos, formando duas filas, frente a frente;
6. Um grupo faz ○ e o outro faz □. Depois trocam;
7. Um grupo faz FÁ e o outro faz MI. Depois trocam;
8. Um grupo faz DÓ e o outro faz SI. Depois trocam;
9. O professor toca o ostinato no metalofone baixo:



10. Um grupo faz a linha superior do ostinato melódico (entra primeiro), e o outro grupo faz a linha inferior (entra depois);
11. O professor toca a melodia da parte A no piano;
12. O professor canta a melodia com sílaba neutra e os alunos imitam de seguida;
13. Aprendizagem da melodia por partes, com o nome de notas;
14. Aprendizagem da melodia na flauta de bisel por partes – processo de acumulação;
15. Os professores tocam a parte B na flauta de bisel, vozes 1 e 3:

B



Figura 2 – Tema “Contradança”, 2ª parte – J. Wuytack, Pedagogia Musical 3.

16. O professor canta a voz 2 com sílaba neutra e os alunos imitam de seguida;
17. O professor canta com nome de notas e os alunos imitam;
18. Aprendizagem da voz 2 na flauta de bisel;
19. Execução da parte B com as 3 vozes da flauta;
20. Aprendizagem da coreografia:

- Dança em filas, a pares e de mãos dadas acima da cabeça, sempre segundo o passo indicado. O rapaz (●) tem o braço levantado e a rapariga (▲) tem a mão na anca;



- Com as duas filas dispostas frente a frente, andar em direção à pessoa à sua frente, durante quatro compassos (ver figura 3);

- Dar um quarto de volta e dar as mãos ao novo par, adotando a posição anterior dos braços. Andar em frente durante quatro compassos (ver figura 4);
- Andar lateralmente para um lado e para o outro, durante oito compassos. Os pares 1 e 3 começam para a esquerda e os pares 2 e 4 começam para a direita (ver figura 5);
- Rebobinar toda a sequência – andar para trás durante quatro compassos (ver figura 6);
- Dar um quarto de volta e dar as mãos ao par inicial. Andar para trás durante quatro compassos;

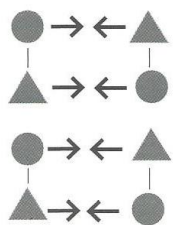


Figura 3

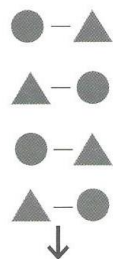


Figura 4

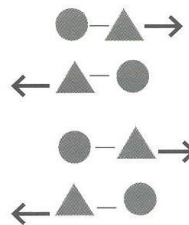


Figura 5

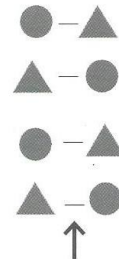


Figura 6

21. Divisão da turma em três grupos:

- Dança
- MB + MA (2x)
- Flauta de bisel

22. Revisão da estrutura ABA;

23. Realização da atividade.

Plano de aula	
Atividade: “Contradança”	
Público-alvo	Alunos do 5º ano e do 7º ano
Conceitos/ Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Timbre - fonte sonora convencional, combinação de timbres • Dinâmica - <i>mezzo forte</i> e <i>staccato</i> • Altura - Escala modal, bordão, simultaneidade de duas ou mais melodias diferentes, harmonia • Ritmo - pulsação, tempo, <i>Moderato</i>, anacruse • Forma – Ostinato, forma ternária ABA
Competências	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar percussão corporal • Executar um tema no modo Lídio • Realizar um ostinato melódico • Efetuar um bordão • Tocar flauta • Realizar uma coreografia
Metodologias	Wuytack
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Vivência corporal do ritmo através da transferência de peso de um pé para o outro e da locomoção • Contextualização do modo Lídio por comparação com FÁ M • Aprendizagem por acumulação
Recursos	Piano, sistema de som, tela – projetor, flautas de bisel, MB, MA (2x)
Avaliação	Observação direta em sala de aula, através do envolvimento, empenho e brio.

Apêndice P

O Pastor

“O Pastor”

1. Audição do tema original “O Pastor” - escutar apenas;
2. Os alunos chegam as cadeiras para trás - escutar a música e marcar a pulsação (macrotempos);
3. Questão: Qual é a métrica? Qual é o compasso? (o professor dá o exemplo dos microtempos em métrica binária e ternária para que os alunos possam inferir);
4. Escutar a música e marcar os microtempos;
5. Questão: Qual é a formação?
6. O professor toca a linha melódica do baixo no piano para dar a referência aos alunos;



7. Escutar a música e prestar atenção à linha melódica do baixo;
8. Escutar a música e prestar atenção à linha melódica do acordeão;
9. Escutar a música e identificar as diferentes frases – noção de estrutura;
 - intro: acordeão + baixo;
 - acordeão + baixo + banda;
 - acordeão + baixo + banda + voz (1ª frase);
 - acordeão + baixo + banda + voz (2ª frase - refrão);
10. Questão: De quantos em quantos compassos surge algo novo na música? (reforço da noção de estrutura);
11. Escutar a música enquanto os alunos fazem o gesto com os dedos de contar os compassos (o professor ajuda indiretamente balançando o corpo na pulsação);
12. Contextualização do modo menor (LÁm) e do tom de repouso;
13. Audição do arranjo do tema transposto (consultar faixa 10 do DVD em anexo);
14. O professor toca no piano a 1ª frase da melodia e os alunos escutam:

Moderato $\text{♩}=86$

Letra: Pedro Ayres Magalhães

Musica: Madredeus

Arr: Rui Silva

8 **A** 8 **B**

Ai que nin-guem vol - ta ao que já dei - xou____

21

nin-guem lar-ga'a gran-de ro - da nin-guem sa-be'on-de'é que'an-dou

25 **C**

Ai que nin - guem lem - bra nem o que so - nhou____

29

e'a-que-le me-ni - no ca__ ta a can-ti - ga do pas - tor ao

33 **D** Coro

lar - go a - in - da ar - de a bar - ca da fan - ta - si - a

37

o meu so-nho'a-ca-ba tar__ de tar - de dei-xa'a al-ma de vi - gi__ a ao

41

lar - go a - in - da ar - de a bar - ca da fan - ta - si - a

45

o meu so-nho'a-ca-ba tar__ de tar - a - cor-dar é que'eu nãoqu'ri - a

49 **E** Baixo Solo

p

54

2

59 **F** 7 **G** Coro

ao lar-go a-in-da ar-de a bar-ca da fan-ta-si-a

71 o meu so-nho'a-ca-ba tar de dei-xa'a al-ma de vi-gi a ao

75 **H** lar-go a-in-da ar-de a bar-ca da fan-ta-si-a

79 o meu so-nho'a-ca-ba tar de a-cor-dar é que'eu nãoqu'ri - a

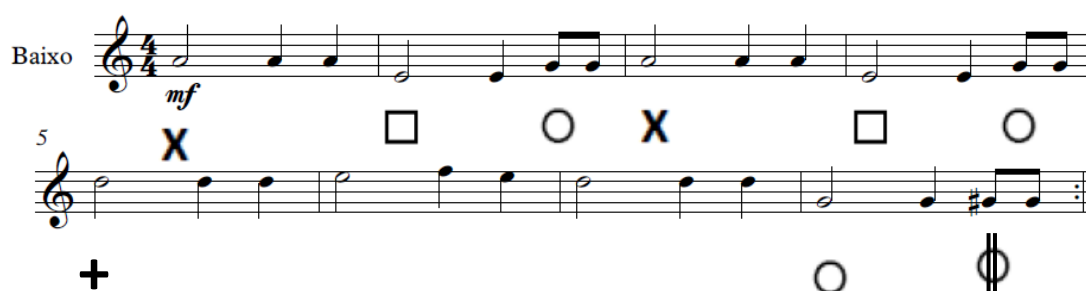
83 **I** 3

Figura 1 – Partitura “O Pastor”

15. O professor canta com sílaba neutra a 1ª frase;
16. Dispor os alunos em pé e em “U” invertido;
17. Antes de cantar com sílaba neutra os 2 primeiros compassos, o professor incide no som inicial. Seguidamente, os alunos imitam o professor.
- reforçar a instrução no primeiro salto (MI-LÁ);
18. O professor toca na flauta de bisel a 1ª parte da 1ª frase (2 compassos) a andar pela sala, para que a sua dedilhação não seja visível pelos alunos (alunos focados no som e no modelo visual);
19. O professor canta o 1º som para que os alunos descubram o ponto (som) de partida (o som não está presente – o professor não canta - enquanto os alunos exploram o instrumento);
20. Depois de alguns alunos terem descoberto qual é o som colocar a questão: E qual é o 2º som? (o professor canta o 2º som e incentiva os alunos a imitarem-no);
21. Questão: Qual é o som em que termina a sequência que está a ser trabalhada?
- O professor toca novamente a sequência de 2 compassos e pede para que os alunos identifiquem se o 1º e último som são iguais ou diferentes;
22. O professor relembra os alunos que a sequência é repetida, sendo composta por 4 compassos;

23. Em grupos de 4 alunos, explorar a sequência (momento de aprendizagem entre pares);
24. Uma vez descobertas as notas, canta-las com associação verbal (nome de notas);
25. O mesmo processo para a 2ª parte da 1ª frase (4 compassos);
26. Tocar a 1ª frase toda, distribuída por grupos (4 alunos). Cada grupo toca um compasso. O objectivo é a melodia ser tocada de forma ininterrupta, passando a mesma por toda a turma. De seguida, inverter a direção da execução da melodia, para que os grupos possam tocar ambas as partes da 1ª frase;
27. Aprendizagem da linha melódica do baixo:

- percussão corporal:



Legenda: + - estalitos, || - palmas com 2 dedos, X - palmas, ○ - palmas no peito, □ - palmas nas pernas

- o professor toca no piano a melodia do baixo;
- cantar a melodia do baixo com sílaba neutra;
- cantar a melodia do baixo com o nome de notas (associação verbal);
- o professor toca no MB a melodia do baixo;

28. Distribuir os alunos, em pequenos grupos, pelos xilofones e metalofones – exploração da linha do baixo:

- apresentação da partitura com a linha do baixo;

29. O professor toca a melodia na flauta de bisel enquanto os alunos o acompanham tocando a linha do baixo;

30. Os alunos tocam a melodia na flauta de bisel enquanto o professor os acompanha tocando a linha do baixo

31. Aprendizagem dos ostinatos 1 e 2:

Xylophone 1



5

Xylophone 2



5

- o professor toca no xilofone o ostinato apenas com a mão direita (a voz superior é comum aos dois ostinatos), enquanto canta com nome de notas (salientar as semelhanças com a linha do baixo);

- os alunos exploram o ostinato apenas com a mão direita, distribuídos em pequenos grupos, alternando entre si a execução;

- o professor toca no xilofone apenas com a mão esquerda o ostinato 1, enquanto canta com o nome de notas;

- os alunos exploram o ostinato apenas com a mão esquerda, distribuídos em pequenos grupos, alternando entre si a execução;

- o professor toca no xilofone o ostinato 1 (com as duas mãos);

- os alunos exploram o ostinato, alternando entre si a execução;

- o mesmo processo para o ostinato 2;

32. Aprendizagem da letra da canção;

33. Audição do arranjo do tema, com enfoque na secção entre as letras E e G;

34. Aprendizagem do esquema de percussão corporal:



Legenda: **X** - palmas, ○ palmas no peito, □ palmas nas pernas, Δ pés

35. Execução do esquema de percussão corporal com o suporte áudio;

36. Aprendizagem da estrutura:

- Introdução – Baixo;
- 9º compasso – + O1 e O2;
- 17º compasso - + coro e flautas;
- Letra E – percussão corporal com os grupos Baixo, O1 e O2;
- Letra F – percussão corporal + grupo das flautas;
- Anacruse para G – tutti;

37. Execução de “O Pastor”.

Instrumentação:

- Baixo – MB, XA cromático, XS cromático;
- Ostinato 1 – XS, XA, MA (x2)
- Ostinato 2 – MS, XS, MA, XA
- Flauta de bisel
- Coro
- 2ªvoz

Apêndice Q

Reflexão de uma aula

0.Situação (contexto)		Data: 16 / 11 / 2015	Hora:16:15
<p>No decorrer da aula de Educação Musical, numa turma do 5º ano, o aluno Romeu inclinou a cadeira e virou-se para trás para observar pela janela, algo que estava a acontecer do lado de fora da sala de aula. Ao ver isto, o professor interrompeu a aula e advertiu o aluno. Este ao ser advertido corrigiu a sua postura. O professor deu um pequeno sermão acerca do sucedido e prosseguiu com a aula. Contudo, perante a reincidência de comportamentos semelhantes (virar-se para trás, estar na conversa, baloiçar a cadeira) por parte do mesmo aluno e das chamadas de atenção realizadas pelo professor, este pediu a caderneta ao aluno. A partir deste momento o aluno moderou o seu comportamento até ao final da aula.</p>			
1.O que queria o/a professor/a?	5.O que queria(m) o(s) aluno(s)?		
Que o aluno estivesse com a postura correta e com atenção à aula	Divertir-se/ Ver o que se passava na rua		
2.O que fez o/a professor/a?	6.O que fizeram os alunos?		
Advertiu o aluno: “Vira-te para a frente e põe-te como deve ser”.	Corrigiu a postura (virou-se para a frente e parou com o baloiçar da cadeira)		
3.O que pensou o/a professor/a?	7.O que pensaram os alunos?		
Tenho de o repreender. Está a testar-me.	Isto é uma seca ou há algo a passar-se lá fora		
4.O que sentiu /como se sentiu o/a professor/a?	8.O que sentiram /como se sentiram os professor/a? alunos?		
Irritado (física/ imponente)	Desdém (expressão facial)		

Tabela 1 – Primeira situação observada.

0. Situação (contexto)		Data: 18/ 11/2015	Hora: 13:15
<p>Na sequência do sucedido na aula passada com o aluno Romeu, no final da aula este dirigiu-se ao professor para reaver a caderneta. O professor estava em pé à sua espera e o aluno demonstrou estar alterado, pois esticou logo o braço para agarrar a caderneta, não querendo esperar por aquilo que o professor tinha para conversar com ele. Perante a atitude do aluno, o professor não o deixou reaver a caderneta mantendo-o afastado. O aluno foi ficando cada vez mais exaltado a ponto de estar com os olhos cheios de lágrimas, enquanto fazia investidas para tentar tirar a caderneta ao professor. Durante toda a situação o professor manteve um tom de voz calmo e foi apelando para que o aluno se acalmasse. Perante a não cedência do professor, o aluno acalmou e esperou que fosse o professor a entregar a caderneta, acompanhada da respetiva advertência.</p>			
1.O que queria o/a professor/a?	5.O que queria(m) o(s) aluno(s)?		
Que o aluno se acalmasse e soubesse esperar pela entrega da caderneta. Que o aluno fosse educado.	Que o professor entregasse a caderneta o quanto antes.		
2.O que fez o/a professor/a?	6.O que fizeram os alunos?		
Não entregou a caderneta ao aluno perante as tentativas deste em retirar-lha. Advertiu o aluno. Conversou com ele tentando acalmá-lo.	Esticou o braço e fez várias tentativas para reaver a caderneta – “Dê-me/ dá-me a caderneta”		
3.O que pensou o/a professor/a?	7.O que pensaram os alunos?		
Não quero que ele se descontrole mas também não posso ceder perante esta atitude intempestiva. Ele terá de se acalmar primeiro. Tenho de controlar a situação.	Eu quero a minha caderneta. Quero ver que recado foi enviado ao meu encarregado de educação. O que me irá acontecer?		
4.O que sentiu /como se sentiu o/a professor/a?	8.O que sentiram /como se sentiram os professor/a? alunos?		
Surpreendido pela reação do aluno. Desafiado - autoridade posta à prova.	Ansiedade, raiva, medo das consequências		

Tabela 2 – Segunda situação observada (continuação).

Apêndice R

A Ram Sam Sam - Formiguinha

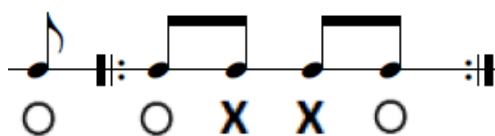
“A Ram Sam Sam – Formiguinha”

“A Ram Sam Sam”

1. A atividade inicia com todos os alunos de pé e dispostos em “U” invertido, com o professor do lado oposto, de forma a ser visível por todos;
2. O professor balança o corpo, transferindo o peso de um pé para o outro, estabelecendo a pulsação e incentiva, através do olhar, os alunos a imitá-lo;
3. Realização de padrões rítmicos. O professor faz o padrão e os alunos imitam logo de seguida:



4. Percussão corporal com o seguinte ostinato:



Legenda: ○ - palmas no peito; X - palmas

5. Percussão corporal com o seguinte ostinato:



6. Com os alunos sentados no chão, o professor cria um ambiente sonoro no piano, em RÉ menor;
7. O professor toca a melodia da canção “A Ram Sam Sam” no piano:

Voz

A ram sam sam a ram sam sam gu-li gu-li gu-li gu-li

Percussão Corporal

5

Fl.

ram sam sam a ram sam sam a ué a ué gu - li

Perc.

9

Fl.

gu - li gu - li gu - li gu - li ram sam sam a ué a ué gu - li

Perc.


13

Fl.

gu - li gu - li gu - li gu - li ram sam sam

Perc.

Figura 1 - Tradicional Marroquino. Arranjo de Fernando Silva.

8. Aprendizagem, por partes, da melodia da canção, com sílaba neutra;
9. Aprendizagem da letra da canção e dos gestos a ela associados:
 - a)  em “Sam Sam”, nas pernas do colega à direita;
 - b) Movimentos rápidos dos dedos no ombro direito do colega à esquerda, em “Guli”;
 - c) Levantar os braços acima da cabeça e acenar para a esquerda e para adireita, em “A ué”;
10. O professor solicita a colaboração de dois alunos para exemplificar os gestos;
11. Com todos dispostos em roda, realizar a canção com gestos. Cada vez que a canção repete, aumenta a pulsação;

“Formiguinha”

12. O professor entoa o canto rítmico da “Formiguinha” – Voz A e Solo:

The musical score is written for three voices (Voz A e Solo, Voz B, Voz C) and an instrumental accompaniment. The time signature is 2/4. The key signature has one sharp (F#). The score is divided into four systems, each starting with a measure number (7, 12, 14, and 14 respectively).

System 1 (Measures 7-11): Voz A e Solo has a whole rest. Voz B and Voz C sing "cor-re" with eighth notes. The instrumental accompaniment consists of eighth notes.

System 2 (Measures 12-16): Voz A e Solo has a whole rest. Voz B and Voz C sing "cor-re" with eighth notes. The instrumental accompaniment consists of eighth notes.

System 3 (Measures 17-21): Voz A e Solo has a whole rest. Voz B and Voz C sing "cor-re" with eighth notes. The instrumental accompaniment consists of eighth notes.

System 4 (Measures 22-26): Voz A e Solo has a whole rest. Voz B and Voz C sing "cor-re" with eighth notes. The instrumental accompaniment consists of eighth notes.

Lyrics:

cor - re, for - mi - gui - nha, cor - re
cor - re pa - ra'a fren - te, cor - re
cor - re sem pa - rar; cor - re,
cor - re pa - ra trás; vai e
cor - re o dia'in - tei - ro, o dia'in - tei - ro'a tra - ba - lhar. Cor - re
vem ao for - mi - guei - ro, são mi - ga - lhas o que traz.

Figura 2 – “Formiguinha”. Enciclopédia da Música com Bicho/ CMT.

13. Aprendizagem da letra do canto rítmico;
14. O professor entoa novamente o canto rítmico, desta vez em estilo Rap;
15. O professor solicita um voluntário para fazer o solo do canto rítmico, em estilo Rap, e divide o resto da turma em dois grupos, atribuindo-lhes um dos ostinatos;
16. O professor forma duas filas frente a frente, ficando este e o solista entre as filas (grupos);
17. À indicação do professor, o grupo da voz B começa o ostinato e o grupo da voz C responde, sempre ao gesto do professor;
18. Na anacruse para o compasso 12, as vozes B e C passam a entoar a voz A;
19. O solista só entoa o canto rítmico, da segunda vez que se entoa a letra;
20. Sugerir se algum dos alunos pretende realizar beat box em simultâneo com o solo;
21. Repetir o canto rítmico, com outros intervenientes no solo e beat box.

Plano de aula	
Atividade: “A Ram Sam Sam”	
Público-alvo	Alunos do 5º ano
Conceitos/ Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Timbre - fonte sonora convencional, combinação de timbres • Dinâmica – crescendo, <i>mezzo forte</i>, organização dos elementos dinâmicos • Altura - escala menor (RÉm) • Ritmo - pulsação, tempo, <i>accelerando</i>, padrões rítmicos, anacruse • Forma – elementos repetitivos, introdução
Competências	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar percussão corporal • Executar um tema no modo menor • Executar um canto rítmico • Vivenciar a transferência do peso do corpo, de um pé para o outro • Realizar pergunta resposta • Promover a coordenação motora • Promover um momento de improvisação com Rap • Promover um momento de improvisação com beat box
Metodologias	Wuytack, Gordon
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Vivência corporal do ritmo através da transferência de peso de um pé para o outro • Realização de percussão corporal para a aprendizagem

	<p>das linhas rítmicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contextualização do modo menor em comparação com o modo maior • Aprendizagem por acumulação • Disposição em roda • Imitação
Recursos	Piano, sistema de som, tela – projetor, letra, microfone
Avaliação	Observação direta em sala de aula, através do envolvimento, empenho e brio.

Apêndice S

Uma Lena lá lé

“Uma Lena lá lé”

1. Com todos os alunos sentados no chão, o professor toca a escala de SI M – contextualização tonal (dar destaque à tônica, para que os alunos a possam sentir);
2. O professor toca a melodia da canção no piano:

Musical score for the song “Uma Lena lá lé” in 2/4 time, key of D major (F# C# G# D). The tempo is marked as ♩=60.

Melodia

u - ma le - na i - á i - é, u - ma le - na i - á i - é.

1ª voz

u - ma le - na, u - ma le - na.

2ª voz

u - ma le - na, u - ma le - na.

3ª voz

U - ma le - na, u - ma le - na.

3. O professor balança o corpo de acordo com a pulsação e canta a melodia com sílaba neutra enquanto os alunos marcam a pulsação com palmas nas pernas e sentados no chão;
4. Os alunos cantam a canção com sílaba neutra;
5. O professor faz exercícios de articulação com as palavras da letra da canção e os alunos repetem (destaque dado à expressão facial);
6. O professor canta a canção com letra enquanto se desloca pela sala, pelo meio dos alunos. O professor é explícito no carácter pretendido;
7. Com os alunos em pé, todos cantam a canção com letra enquanto balançam o corpo para os lados;
8. O professor explica a tradução da letra da canção: “Hoje o meu coração está feliz”;

9. O professor divide a turma em três grupos e, à vez, cada grupo canta a melodia da canção, enquanto se desloca pela sala, pelo meio dos colegas que estão sentados no chão;
10. O professor canta o ostinato melódico - 1ª voz – e exemplifica as palmas do 2º e 4º compasso;
11. Todos cantam a 1ª voz em *loop*;
12. O professor canta o ostinato melódico - 2ª voz – e exemplifica as palmas do 2º e 4º compasso;
13. Todos cantam a 2ª voz em *loop*;
14. O professor toca as notas do acorde de SI M e atribui cada uma das notas a um grupo;
15. Cada grupo canta a sua nota, primeiro em separado e depois por acumulação, começando sempre pela tônica;
16. Os grupos trocam de nota, até cada grupo ter cantado as três notas do acorde;
17. O professor distribui a melodia, 1ª voz e 2ª voz pelos grupos;
18. O grupo da melodia, depois de começar a andar, inicia o canto. Seguidamente entra o grupo da 1ª voz, e por último, o grupo da 2ª voz. Quando todos estiverem a cantar, o professor canta a 3ª voz.

Plano de aula	
Atividade: “Uma Lena Lá Lé”	
Público-alvo	Alunos do 5º ano
Conceitos/ Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Timbre - fonte sonora convencional, combinação de timbres • Dinâmica – <i>mezzo forte</i> • Altura - Simultaneidade de duas ou mais melodias diferentes, escala maior • Ritmo - pulsação, tempo, <i>Moderato</i>, padrões rítmicos, polirritmia, síncope • Forma – ostinato, motivo
Competências	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender uma canção • Cantar a mais do que uma voz • Trabalhar todas as vozes • Vivenciar a transferência do peso do corpo, de um pé para o outro • Andar pela sala de acordo com os macrotempos • Cantar um ostinato melódico

Metodologias	Wuytack, Gordon
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Vivência corporal do ritmo através da transferência de peso de um pé para o outro • Cantar com sílaba neutra e depois com letra • Divisão da turma em três grupos • Aprendizagem dos ostinatos melódicos em loop
Recursos	Piano, sistema de som
Avaliação	Observação direta em sala de aula, através do envolvimento, empenho e brio.

Apêndice T

Dançarás junto comigo

“Dançarás junto comigo”

Parte A

1. Com os alunos sentados no chão, o professor toca a escala de RÉ M e pede para que os alunos entoem a nota que acham mais importante;
2. O professor canta a escala com sílaba neutra e depois cantam os alunos;
3. O professor divide a turma em dois grupos e forma duas filas frente a frente;
4. Trabalho de Tónica – Dominante: um grupo canta a tónica (RÉ) e o outro canta a dominante (LÁ), primeiro em alternado, à indicação do professor, e depois em simultâneo;
5. O professor toca a melodia da canção no piano:

The musical score is for the song "Dançarás junto comigo" by J. Wuytack. It is written in 4/4 time and the key of D major (indicated by two sharps). The score is divided into two systems, each with a vocal line and a piano line. The lyrics are in Portuguese and describe dancing together. The piano accompaniment consists of a simple rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes.

System 1:

Vocal: Dan-ça - rás, dan-ça - rás, dan-ça - rás, jun-to co-mi-go, dan-ça - rás.

Piano: [Piano accompaniment]

System 2:

Vocal: 1. Dan-ça - rás, dan-ça - rás, com as mãos jun-tas a-qui, dan-ça - rás.
2. Dan-ça - rás, dan-ça - rás, com os bra - ços jun-tos a-qui, dan-ça - rás.
3. Dan-ça - rás, dan-ça - rás, com os om - bros jun-tos a-qui, dan-ça - rás.
4. Dan-ça - rás, dan-ça - rás, com os quei - xos jun-tos a-qui, dan-ça - rás.
5. Dan-ça - rás, dan-ça - rás, com as o - re - lhas jun-tas a-qui, dan-ça - rás.
6. Dan-ça - rás, dan-ça - rás, com as cos - tas jun-tas a-qui, dan-ça - rás.
7. Dan-ça - rás, dan-ça - rás, com os jo - e - lhos jun-tos a-qui, dan-ça - rás.
8. Dan-ça - rás, dan-ça - rás, com os pés jun-tos a-qui, dan-ça - rás.

Piano: [Piano accompaniment]

Figura 1 – Canção “Dançarás junto comigo”, J. Wuytack, Pedagogia Musical 1.

6. O professor canta a melodia com sílaba neutra;
7. Aprendizagem da melodia por partes (processo de acumulação);
8. Reforçar a aprendizagem dos compassos 3 e 7 por comparação;
9. Aprendizagem da letra da canção, destacando o pormenor da diferença da métrica na 1ª e 8ª letra, no compasso 7;

10. O professor exemplifica o ostinato rítmico com palmas;
11. O professor divide a turma em dois grupos. Um grupo canta a melodia com letra e o outro grupo executa o ostinato rítmico. Depois os grupos trocam as ações;

Parte B

12. O professor toca o separador de oito compassos, com o tema do “Hino à Alegria”;
13. Os alunos cantam a melodia do separador com a sílaba “lai”;
14. O professor pede a colaboração de um voluntário e, depois de a turma cantar a canção (parte A), o professor e o voluntário realizam a ação descrita no compasso 7. O professor exemplifica apenas a primeira linha, deixando as restantes ao cuidado da criatividade dos alunos;
15. O professor dá a indicação para os alunos, durante a execução da atividade, trocarem sempre de par, na realização da ação do compasso 7;
16. Realização da atividade.

Plano de aula	
Atividade: “Dançarás junto comigo”	
Público-alvo	Alunos do 5º ano
Conceitos/ Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Timbre - fonte sonora convencional • Dinâmica – <i>mezzo forte</i> • Altura - registo médio e agudo, linhas sonoras ascendentes e descendentes, escala maior (RÉ) • Ritmo - pulsação, tempo, <i>Alegro</i>, sons e silêncios com duas pulsações, anacruse • Forma – forma binária
Competências	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender uma canção • Cantar com sílaba neutra • Cantar tónica - dominante • Vivenciar a transferência do peso do corpo, de um pé para o outro • Cantar diferentes letras na mesma canção • Dançar de acordo com as sugestões

Metodologias	Dalcroze, Wuytack, Gordon
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • O professor não canta em simultâneo com os alunos • Reforço da aprendizagem por comparação • Cantar com sílaba neutra e depois com letra • Aprendizagem por acumulação • Divisão da turma em dois grupos para a aprendizagem do ostinato e do movimento tónica - dominante • Aprendizagem dos ostinatos melódicos em loop
Recursos	Piano, sistema de som, tela-projetor, letra do tema
Avaliação	Observação direta em sala de aula, através do envolvimento, empenho e brio.

Apêndice U

Projetos não concretizados

Concerto com uma Banda Militar

Segundo Small, em determinadas culturas musicais, “a música não é um produto, é um processo humano e social e o seu significado reside, não nas obras musicais, mas na participação musical e na ação social, nas relações estabelecidas entre participantes, pela prática musical (conforme citado em Rodrigues & Rodrigues, 2014, p.44). De forma a promover um contacto direto com músicos profissionais, através da participação musical conjunta com estes, e assim contribuir para o desenvolvimento de uma identidade musical dos alunos, foi solicitado, inicialmente à Banda da Força Aérea Portuguesa, um concerto pedagógico. Por indisponibilidade desta, posteriormente foi contactada a Banda da Armada (ver figura 1). O projeto consistia em articular duas turmas, uma de 5º ano e outra de 7º ano, na realização de uma performance vocal, instrumental e de percussão corporal, com o tema “O Pastor”, dos Madredeus (ver Apêndice P). O concerto teria lugar nas instalações do Museu da Marinha, durante o decorrer do 3º período, mas, infelizmente por questões de agenda, não foi possível à Banda da Armada realizar o concerto no decorrer do presente ano letivo.



S. R.
MINISTÉRIO DA DEFESA NACIONAL
MARINHA

GABINETE DO CHEFE DO ESTADO-MAIOR DA ARMADA

N.º 0659 Processo: 080.60.10

Assunto: CONCERTO PEDAGÓGICO DA BANDA DA ARMADA.

Referência: Vlofício 111_2016, de 26 de fevereiro de 2016.

Exmo. Senhor

Encarrega-me o Almirante Chefe do Estado-Maior da Armada de, em relação ao pedido formulado no documento em referência, informar V. Ex.ª que será possível a visita de estudo e audição pedagógica.

Recomenda-se que, para acerto de pormenores seja contactado o Chefe da Banda da Armada, Capitão-tenente MUS Délio Gonçalves, através do telemóvel [redacted] ou do email: [redacted]

Com os melhores cumprimentos

10 MAR. 2016

O CHEFE DO GABINETE,

Henrique Eduardo Passaláqua de Gouveia e Melo
Contra-almirante

Figura 1 – Ofício da Armada.

Atividade “Música para os não-alunos”

“E para haver crianças felizes, é tão necessário cuidar das crianças como do sentido de humor dos adultos que delas cuidam (Rodrigues & Rodrigues, 2014, p. 186).

Com base nesta premissa e consciente do quão estimulante, desafiador e desgastante é lidar com crianças, foi concebida uma atividade a pensar nos profissionais de educação (professores, auxiliares de educação e pessoal administrativo), intitulada “Música para os não-alunos”.

O objectivo desta atividade é poder proporcionar momentos dedicados a si próprios, “momentos de contacto humano em que possam enriquecer-se como pessoas, nutrir-se de sentimentos positivos que vão transmitir às crianças a seu cuidado” (idem, p.287). Contudo, e de forma irónica, o projeto não foi aplicado devido à dificuldade em encontrar disponibilidade num horário já tão sobrecarregado para os profissionais envolvidos.

Abaixo, é apresentado o plano das atividades:

Andar pelo espaço

- Tomar consciência do corpo – respiração, focar em diferentes partes do corpo;
- Cruzar os olhares, sempre com intenção – tímido, efusivo, desconfiado, triste, zangado, “carneiro mal morto”, atrevido, ...;

Apresentação

- Formar uma roda;
- Um elemento diz o seu nome de uma determinada maneira e logo de seguida diz o nome de um dos participantes da mesma forma ou com ênfase diferente. Todos os participantes imitam o primeiro elemento em simultâneo. A pessoa que foi referida vai dizer o seu nome com uma entoação original e vai pronunciar o nome de outra pessoa – rodar todos os nomes pelo grupo;

Em busca do timbre

- A pares, escolher um som original para que possa ser identificado;
- Andar pelo espaço (explorar todas as direções) segundo as seguintes velocidades: 1 – lento/ normal; 2 – um pouco acelerado; 3 – rápido; 0 – parado;

- Depois de se ter explorado diferentes velocidades, todos os participantes fecham os olhos e rodam sobre si 5x;
- Sempre de olhos fechados, à indicação, todos começam a produzir os sons combinados e terão que encontrar o seu par. Quando o par se junta, este fica em silêncio e mantém os olhos fechados (prestar atenção aos sons que ainda permanecem). A atividade termina quando todos estiverem em silêncio;

Estátua

- Andar pela sala ao som da música (aproveitar uma das 3 canções – contextualizar), com a noção de quadratura (dada previamente), e no final de 8 compassos assumir uma estátua frente a frente com outro participante. Após a estátua, andar novamente pela sala e repetir o processo;

Espelho

- Na última estátua, adotar uma postura/ expressão neutra e decidir quem começa a liderar;
- Ao som de uma música, fazer o jogo do espelho. Depois troca a liderança;

Tonal

- Vocalizos;
- Divisão em 3 grupos e trabalhar acordes;

Cânone

Canção de substituição com instrumental Orff

Canção de acumulação

Apêndice V

Extreme Bottle

“Extreme Bottle”

1. Visualização do vídeo – excerto da peça Extreme Make-Over – https://youtu.be/XN_FWlyKBVI - duração: até aos 1’12”
 - apresentação do objectivo da 1ª parte da atividade (Prelúdio);
2. Contextualização através de uma apresentação em *powerpoint* (ver faixa 12 do DVD em anexo):
 - compositor: Johan de Meij (1953 -), Holanda;
 - género: Música contemporânea para orquestra de sopros. Consiste em várias metamorfoses musicais baseadas no *Andante cantabile*, do Quarteto de Cordas Nº1 em Ré, Op. 11, escrita em 1871 por Peter Ilyich Tchaikovsky. Composta em 2005, foi a peça obrigatória para o concurso europeu de Brass Band, desse mesmo ano, em Groningen, Holanda.
 - título: *Extreme Make-Over* (2005). *Metamorphoses on a Theme by Tchaikovsky*;
 - estrutura: divisão em 5 secções (A, B, C, D e E);
 - recursos tímbricos: 29 garrafas afinadas em: Ré, MI, SOL#, Lá e Si (ver figura 1). O professor exemplifica no piano e explica a existência de 8^{as}. A sonoridade obtida pretende recriar a sonoridade de um Gamelão;



Figura 1 – Garrafas afinadas nas notas D, E, G#, A e B, nos registos 3 (azul) e 4 (laranja).

- introdução à nomenclatura anglo-saxónica (ver figura 2);

Nomenclaturas	
	Anglo - Saxónica
LÁ	A
SI	B
DÓ	C
RE	D
MI	E
FÁ	F
SOL	G

Figura 2 – Correspondência de nomenclaturas

3. Através de sorteio, cada aluno vai à mesa do professor escolher uma garrafa:
 - o professor escolhe um assistente (um por cada dez sorteios), para realizar o sorteio do nº de aluno a ir escolher a garrafa;
4. Após todas as garrafas estarem escolhidas, os alunos exploram o seu instrumento musical (se necessário, o professor exemplifica e faz as retificações adequadas à execução do instrumento e pede aos alunos que consigam produzir som afinado, para que ajudem os colegas com mais dificuldades);
5. Fazer algumas recomendações, tais como:
 - fechar sempre bem as garrafas;
 - não aumentar ou reduzir o volume de água nas garrafas;
 - não alterar a colocação no momento da respiração;
 - qualidade do som afinação/ colocação;
 - cuidado com o excesso de fluxo de ar;
 - guardar sempre a tampa da garrafa, numa das mãos;
6. Breve explicação e exemplificação da construção do instrumento – funcionamento acústico;
7. Apresentação dos quantitativos para cada uma das notas:
D3 – 3; E3 – 3; G# – 3; A – 3; B – 3; D4 – 3; E4 – 3; G#4 – 3; A4 – 3; B4 – 2
- contextualização dos vários registos, tendo como referência o DÓ (C) central (ver figura 3):

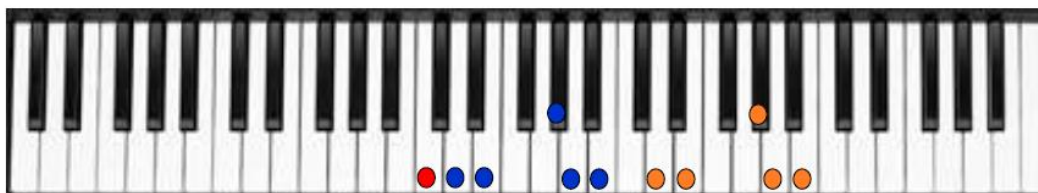


Figura 3 – Relação das notas e registros em relação a DÓ central (a vermelho).









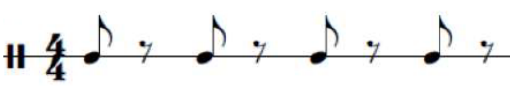
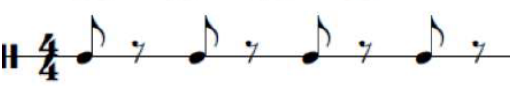
8. Cada aluno memoriza o seu som:
 - cada aluno canta o som do seu instrumento
9. O professor toca cada uma das notas no piano, para que cada aluno identifique a sua nota;
10. Os alunos formam os grupos – 10 grupos: 5 no registo 3 e 5 no registo 4;
11. Após cada grupo saber a sua nota, desloca-se à mesa do professor para proceder à identificação do seu instrumento, com etiquetas com a nota respetiva (ver figura 4). O professor anota a nota de cada aluno;



Figura 4 – Etiquetas com o nome das notas para identificação dos instrumentos.

12. Com todos os alunos dispostos em roda e com o professor colocado no centro desta, realizar padrões rítmicos constituídos por 4 pulsações (macros). O professor marca a pulsação com o balanço do corpo enquanto realiza padrões rítmicos de classe, com associação verbal, incentivando através do olhar os alunos a imitá-lo.
 - o professor reforça a ideia de transferência de peso de um pé para o outro;
 - utilização da semínima e pausa de semínima com associação verbal (sílabas “Du”);
13. Com todos os alunos dispostos em roda, o professor explica o exercício, exemplificando-o com um dos alunos:

- o professor realiza um padrão rítmico e na ultima pulsação é que olha para o aluno e passa-lhe a bola. O mesmo deverá reproduzir de seguida (em modo de ensino – o professor acompanha o aluno) o padrão rítmico e devolver a bola ao professor na última pulsação. Toda a turma realiza o mesmo padrão;
14. Explicação da utilização do som na totalidade da pulsação, e da utilização de sons mais curtos, ambos com a sílaba “Du” (comparação entre semínima e colcheia) – ver slide
- colocar questões à turma
15. O professor realiza padrões rítmicos utilizando semínimas, colcheias e respetivas pausas, exemplificando através da transferência de peso de um pé para o outro (macros) e das palmas nas pernas (micros). Depois, o professor balança o corpo e utiliza a associação verbal (sílabas “Du” e “De”).
- não há sílaba associada a uma figura musical;
 - o batimento do pé no chão vai coincidir com a sílaba “Du”;
16. Visualização em *powerpoint* de alguns padrões (introdução à notação musical), 1º com legenda da associação verbal e depois sem a legenda – ver aquilo que foi vivenciado primeiro;
17. Execução em grupos pequenos dos padrões com recurso à notação (sem e com legenda) – todos marcam a pulsação;

	 Du du du de du
	 Du de du de du du
	 Du du de du
	 Du du du du
	 Du du du du

	Du du du
	Du de du du du
	Du du
	Du de du du
	De du du

18. Com os alunos dispostos em “U” invertido, realizar exercícios de inflexão de voz com a vogal “a”, utilizando a nota G#;

- com a mão direita aberta e paralela ao solo, junto ao externo, o professor desloca-a na horizontal. Sempre a que a mão fecha há silêncio. Os alunos imitam os gestos e reproduzem o som;

- produzir o efeito *stacatto*;

- descer e subir um intervalo de 3ª Maior (até E) por grau conjunto, com o ritmo



- descer e subir um intervalo de 3ª M (até E) com *glissando* (o corpo acompanha o gesto)

- subir e descer um intervalo de 3ª m (até B) por grau conjunto com o ritmo



- subir e descer um intervalo de 3ª m (até B) com *glissando* (o corpo acompanha o gesto)

- percorrer o arpejo (E/G#/B) – subir/ descer (o corpo acompanha o gesto)

19. Dois a dois, os alunos exploram o exercício. Um faz o gesto com a mão e o outro executa. Depois trocam.

20. Abordagem à marcação dos compassos ternário e quaternário

- contextualização do papel do maestro

- exploração do movimento da marcação de compasso
21. Divisão da turma em dois grupos:
 - um grupo canta a nota E e o outro grupo canta a nota G#, sempre a marcar a pulsação e a sentir os microtempos;
 - ambos os grupos reagem ao gesto do professor, cantando 1º em grupos alternados e depois em simultâneo
 22. Apresentação da partitura no programa “Sibelius” (permite som e leitura em simultâneo)
 - explicação do funcionamento de duas vozes por nota
 - cada grupo segue a sua linha
 23. Em par, os professores exemplificam, com os instrumentos, cada uma das linhas (com 8^{as})
 - alunos marcam a pulsação
 24. Explicação e exemplificação do sinal de acentuação
 25. Com os alunos dispostos em duas filas, com o registo 3 de um lado e o registo 4 do outro, e com as notas do mesmo nome frente a frente, trabalho da parte final da partitura (letra E de ensaio)
 26. Distribuição das partituras individuais
 27. Trabalho em pequenos grupos e por vozes (por acumulação)
 28. Realização da peça musical

Recursos:

- apresentação em *powerpoint*;
- 29 + 10 garrafas afinadas;
- etiquetas com o nome das notas;
- papéis com os números dos alunos;
- piano e pandeireta;
- computador, projetor, tela de projeção e sistema de som;
- partituras;
- bola;
- fita-cola;

- garrafa de 1 ^{1/2} litro, com água (para possíveis correções das garrafas);

Partitura “Extreme Bottle”

$\text{♩} = 120$

B
 A
 G#
 E
 D

A

B
 A
 G#
 E
 D

B

11

B

A

G#

E

D

mp

mp

mp

mp

mp

15

B

A

G#

E

D

19 **C**

B
A
G#
E
D

p

23 **D**

B
A
G#
E
D

mf

p

mf

p

mf

27

B
A
G#
E
D

31

E

B
A
G#
E
D

mp

36

B

A

G#

E

D

36

B

A

G#

E

D

Apêndice W

Kokoleoko

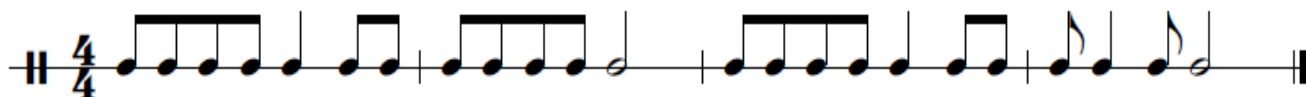
Kokoleoko

Parte A

1. A atividade inicia com todos os alunos de pé e dispostos em “U” invertido, com o professor do lado oposto, de forma a ser visível por todos;
2. O professor começa a marcar a pulsação e incentiva, através do olhar, os alunos a imitá-lo;
3. O professor executa padrões rítmicos com sílaba neutra e os alunos imitam de seguida:



4. O professor exemplifica o ritmo da parte A com sílaba neutra (“pam”) e pede aos alunos que a analisem:



5. O professor coloca questões: Qual a métrica? (dar exemplos caso hajam dúvidas); Quantos compassos?; Quantos tempos por compasso?; Quais as semelhanças rítmicas entre os compassos?

6. O professor exemplifica novamente a parte A com sílaba neutra para que os alunos confirmem os conteúdos abordados;
7. Pequena explicação sobre a estrutura da parte A ser composta por 4 compassos, sendo que os compassos 1 e 3 são iguais;
8. Trabalhar a parte A por partes com sílaba neutra;
9. Junção dos compassos 1 e 2 e dos compassos 3 e 4 (marcar sempre a pulsação).
Reunião das duas primeiras partes com as duas últimas partes, formando a parte A completa;
10. O professor toca no piano o modo de SOL – breve explicação da diferença entre o modo de SOL e SOL M (aculturação)
- reforço da tônica (para a pedal);
11. O professor toca a melodia da canção no piano (partes A, B e C);

A

Voz

Ko-ko-le-o ko, ma-ma, ko-ko-le-o ko. Ko-ko-le-o ko, ma-ma, ko-le-o-ko.

B

5

Ab-ba, ma-ma ab-ba. Ab-ba, ma-ma, ko-le-o-ko.

C

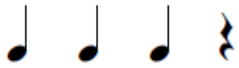
9

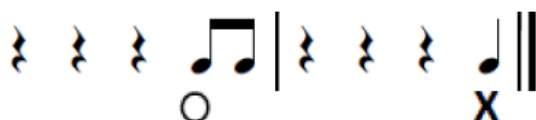
Ma-ma Ko-le-o-ko, ma-ma ko-le-o-ko.

Figura 1 – Canção tradicional do Gana.

Tradução: *Mãe, o galo canta. São horas de levantar, mãe.*

12. O professor canta a parte A em sílaba neutra (“nô”). De seguida, a parte A é trabalhada por acumulação das partes que a constituem;
13. Aprendizagem da letra da canção (parte A):
- texto bem articulado;

14. O professor canta a parte B em sílaba neutra (“nô”). De seguida, a parte B é trabalhada por acumulação das partes que a constituem;
15. Aprendizagem da letra da canção (parte B) – as notas mantêm-se, muda o ritmo:
 - texto bem articulado;
16. O professor canta a parte c em sílaba neutra (“nô”). De seguida, a parte C é trabalhada por acumulação das partes que a constituem;
17. Aprendizagem da letra da canção (parte C):
 - texto bem articulado;
18. Realização da totalidade da canção com letra;
19. Andar pelo espaço de acordo com a pulsação e com o ritmo  iniciando sempre a locomoção com o pé esquerdo. Na pausa fica em estátua e junta o pé esquerdo ao pé direito. O professor pede um voluntário e exemplifica;
20. A mesma situação do ponto anterior mas com rotação dos braços à frente do peito. O professor exemplifica;
21. O professor pede um grupo de 5 voluntários para executar a ação anterior e executa o seguinte ostinato com percussão corporal:



X - PALMAS

O - PEITO

22. O professor divide a turma em dois grupos e canta a canção. Um grupo anda pela sala com o ritmo e o outro grupo faz o ostinato. Depois os grupos trocam as ações;
23. Aprendizagem dos ostinatos rítmicos dos instrumentos de percussão através da utilização de percussão corporal:

Pandeireta

Bongós

Congas

MS
XS

XA
MA

MB

Legenda: **X** - Palmas; ○ - Palmas no peito; □ - Palmas nas pernas; △ - Pés; || - Esfregar as mãos

- PAI (percussão de altura indefinida):
 - Bongós: 1 compasso + 2 compassos + 2 + 2 + (...) – alternar entre palmas nas pernas e palmas no peito
 - Congas: palmas nas pernas - alternar entre mão esquerda e mão direita
- PAD (percussão altura definida):
 - MB: pé e palmas em simultâneo – pé e palmas no peito em simultâneo

24. Divisão da turma em 3 grupos (5+15+10) e distribuição de funções:

- coro (5) – grupo central, em roda e virados para fora
- dança (15) – em roda, sentido contrário aos ponteiros do relógio
- instrumental Orff (10) - (congas, bongós, pandeireta, MB, MA (2x), XA (2x), XS (2x));

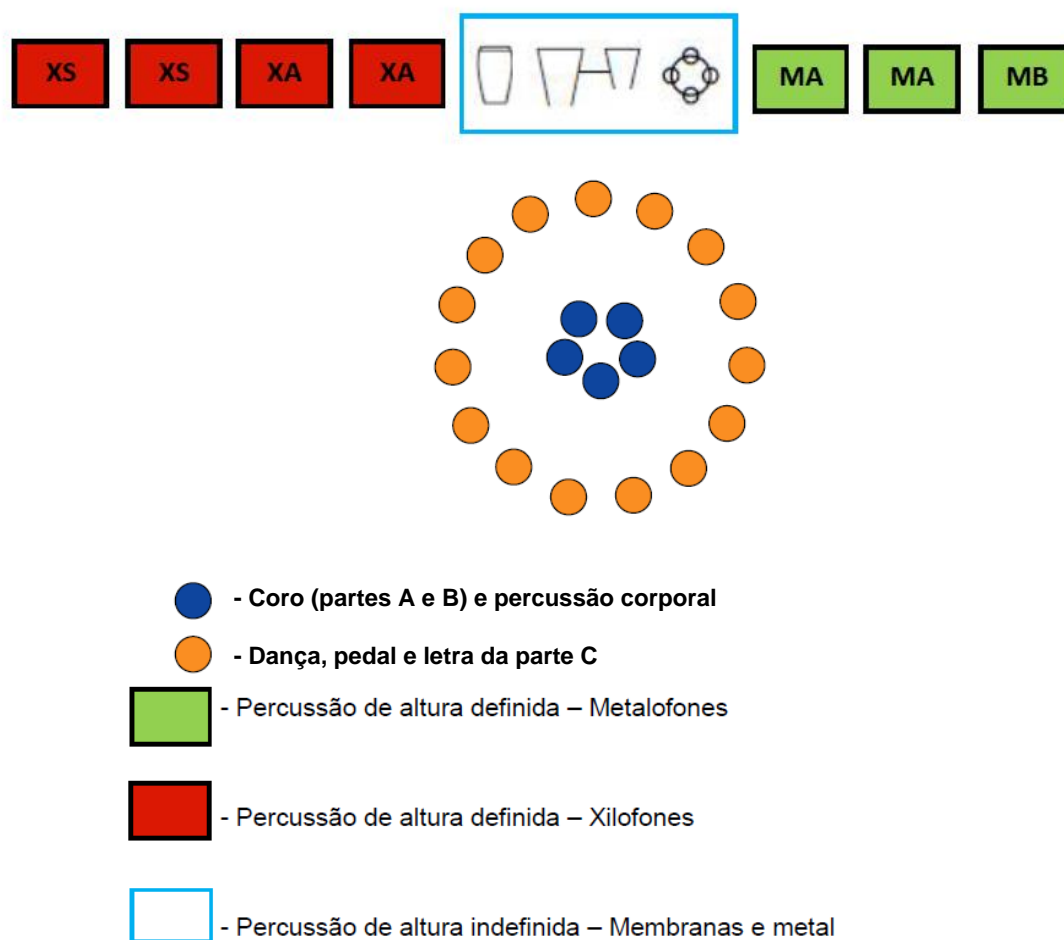


Figura 2 – Esquema de distribuição dos diferentes grupos.

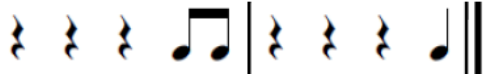

25. O grupo do coro fica disposto no centro da sala, em círculo e virados para fora com os braços levantados, como indicado na figura 1. Canta a melodia das partes A e B e faz o ostinato  com palmas nas mãos dos parceiros laterais, em todas as partes. Após as indicações do professor, o grupo realiza trabalho autónomo para preparar a sua parte;



Figura 3 – Posição do grupo do coro.

26. O grupo da dança fica à volta do coro e posicionados em círculo. Na parte A estão virados de lado (como se estivessem em fila) e caminham com o corpo voltado no sentido contrário ao dos ponteiros do relógio, de acordo com a pulsação e com o ritmo  e com rotação dos braços à frente do peito, realizando em simultâneo uma pedal com a nota Sol (com som nasalado), a cada 7 pulsações.
- A locomoção inicia sempre com o pé esquerdo e na pausa este pé junta ao pé direito, ficando parado – esta ação é repetida durante 8 compassos. No 2º tempo do 8º compasso, todos viram para a esquerda (centro) e dão as mãos – o professor exemplifica esta transição e depois todo o grupo treina este pormenor;
27. Na parte B, com o corpo voltado para o centro e estando todos de mãos dadas, caminhar em frente (inicio da locomoção sempre com o pé esquerdo) com passos curtos, durante 7 pulsações (passos), enquanto levantam gradualmente os braços, rodeando o coro. No movimento seguinte, caminham para trás, novamente com passos curtos e durante 7 pulsações, baixando lentamente os braços (atenção à fluidez dos movimentos), retomando a posição inicial da parte B. A frase B é realizada 2 vezes. No final da frase B largam as mãos.
28. Na parte C, o grupo da dança canta a melodia da respetiva parte, enquanto balança o corpo à mínima, com inicio pelo lado esquerdo;
29. O grupo da dança realiza a sequência das 3 partes. Após as indicações do professor, o grupo realiza trabalho autónomo para preparar a sua parte;
30. O grupo do instrumental Orff é distribuído pelos instrumentos e o professor realiza a revisão dos ostinatos. Cada músico tem à frente do seu instrumento, o esquema rítmico respetivo e as notas musicais (caso se aplique);
31. A execução dos ostinatos é realizada em todas as partes (A, B e C)
32. Após as indicações do professor, o grupo realiza trabalho autónomo de exploração, para preparar a sua parte;
33. Realização de toda a atividade.

Plano de aula	
Atividade: “Kokoleoko”	
Público-alvo	Alunos do 7º ano
Conceitos/ Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Timbre - fonte sonora convencional, combinação de timbres • Dinâmica - organização dos elementos dinâmicos • Altura - altura definida e indefinida, registo grave, médio e agudo, bordão, escala modal mixolídio • Ritmo - pulsação, tempo, <i>Lento</i>, polirritmia, síncopa • Forma – ostinato, forma ternária
Competências	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender uma canção em mixolídio • Executar padrões rítmicos • Cantar com sílaba neutra • Andar pelo espaço de acordo com os macrotempos • Vivenciar a transferência do peso do corpo, de um pé para o outro • Identificar e reproduzir a tônica • Aprender uma coreografia • Realizar um ostinato rítmico com percussão corporal
Metodologias	Dalcroze, Wuytack, Gordon
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualização do modo de SOL por comparação a SOL M • Cantar com sílaba neutra e depois com letra • Aprendizagem por acumulação • Divisão da turma em dois grupos para a aprendizagem do ostinato • Trabalho autónomo dos grupos • Aprendizagem entre pares
Recursos	Piano, sistema de som, tela-projetor, esquema da atividade
Avaliação	Observação direta em sala de aula, através do envolvimento, empenho e brio.

Apêndice X

Flash Mob



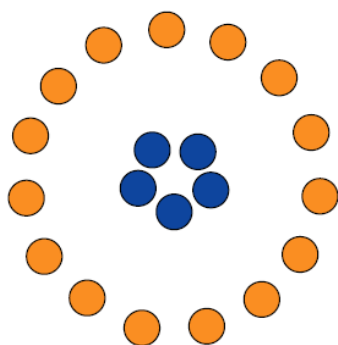
Figura 1 - Sala adaptada para a realização do “Jogo do Copo”, composto por seis grupos.

Grupos	A	B	C	D	E	F
Temas	Tu és a mulher	Pillowtalk	The Nights	Koyote Kisses	Let me love you	See you again
Artista	C4 Pedro	Zayn Malik	Avicii	Six Shooter	Ariana Grande	Wiz Khalifa

Tabela 1 – Temas escolhidos por cada grupo, para a realização do “Jogo do Copo” – turma 7º D

Grupos	A	B	C	D
Temas	In Love	When I’m gone	Sem Makeup	When I’m gone
Artista	David Carreira	Anna Kendrick	Agir	Anna Kendrick

Tabela 2 – Temas escolhidos por cada grupo, para a realização do “Jogo do Copo” – turma 7º G.



● - “Jogo do Copo” rápido, no momento do refrão

● - “Jogo do Copo” sempre lento

Figura 2 – Esquema de distribuição das duas dinâmicas do “Jogo do Copo”.

1	Alunos espalhados pelo recinto
2	Quando começa a música, todos caminham para o ponto de encontro
3	Formar dois círculos e quando começa a letra começa o “Jogo do Copo”
4	No refrão, o círculo interior passa ao dobro da velocidade e o círculo exterior mantém
5	Na letra “Stop, wait a minute”, todos param. Momento Beat Box + Hip Hop
6	Quando termina o Beat Box + Hip Hop, o “Jogo do Copo” é retomado
7	No final, todos os intervenientes dispersam de forma rápida

Tabela 3 – Estrutura do Flash Mob – 7º D.

1	Alunos espalhados pelo recinto
2	Quando começa a música, o círculo exterior caminha para o ponto de encontro
3	Após a introdução, o círculo exterior inicia o “Jogo do Copo”
4	O círculo interior ocupa a sua posição, e ao sinal, inicia o “Jogo do Copo”
5	No refrão, o círculo interior passa ao dobro da velocidade e o círculo exterior mantém
6	Quando termina o refrão, o círculo interior volta à velocidade inicial
7	No final, todos os intervenientes dispersam de forma rápida

Tabela 4 – Estrutura do Flash Mob – 7º G.

Apêndice Y

Questionário – A música na vida de um aluno do ensino básico

Questionário 1 (Q1)

7. Qual é a tua origem cultural?	
8. Tens músicos na tua família?	
9. De que forma fazes música e como te envolves com ela (Qual é o teu papel na música)?	
10. O que é para ti ser músico?	
11. Consideras-te músico? Porquê?	
12. Da tua turma, quem é o(a) teu(ua) melhor amigo(a)?	

Questionário
A música na vida de um aluno do ensino básico

Aluno: _____ Nº ____ Ano ____ Turma ____

1. Ouves música? Porquê?

1.1 Com que regularidade e durante quanto tempo?

1.2 Onde e em que situações (quando, como e com quem)?

1.3 Qual o teu local preferido para ouvir música?

1.4 Que género(s) de música gostas?

Figura 1 – Lado exterior do questionário 1, p. 1 e p. 4.

1.5 Qual é o teu grupo musical/artista favorito?	5. Que atividades relacionadas com música gostarias de realizar nas aulas de Educação Musical/Oficina de Música? Justifica?
1.6 Qual é a tua canção favorita? Porquê?	
2. Gostas de cantar?	6. Quais são as atividades musicais que mais gostas de fazer nas aulas de Educação Musical/Oficina de Música? Porquê?
3. Gostas de dançar?	6.1 E as que gostas menos? Porquê?
4. Sabes tocar algum instrumento? Se sim, qual?	6.2 Quais são os teus pontos fortes nas atividades musicais?
4.1 Se não, gostarias de saber tocar um instrumento? Qual?	6.3 E os teus pontos fracos?

Figura 2 – Lado interior do questionário 1, pp. 2-3.

Questionário 2 (Q2)

9. O que é para ti ser músico?

10. Consideras-te músico? Porquê?

11. Se tivesses que escolher alguém da tua turma para fazer música, quem escolherias? Porquê?

12. Comentários/observações.

Questionário

A música na vida de um aluno do ensino básico

1. Quais foram as atividades/projetos musicais realizados na disciplina de Educação Musical/Oficina de Música que mais gostaste? Porquê?

2. Como classificas o teu grau de envolvimento nas atividades musicais realizadas:

Negativo	Inexistente	Pouco significativo	Significativo	Muito significativo

Figura 3 – Lado exterior do questionário 2, p. 1 e p. 4.

3. Como classificas o teu desempenho musical nas atividades realizadas nas aulas de Educação Musical/ Oficina de Música?

Muito mau	Mau	Razoável	Bom	Muito bom

3.1 Justifica.

4. Como classificas o teu processo evolutivo na disciplina de Educação Musical/Oficina de Música, ao longo do ano letivo:

Piorou	Inalterado	Ligeiramente significativo	Significativo	Muito significativo

5. Como classificas a importância do movimento na realização das atividades musicais?

Nada importante	Indiferente	Pouco Importante	Importante	Muito importante

6. Que atividades musicais gostarias de ter realizado nas aulas de Educação Musical/Oficina de Música? Justifica.

7. Gostarias de poder continuar a ter a disciplina de Oficina de Música após o 7º ano? Porquê?

8. Qual é o teu papel na música?

Figura 4 – Lado interior do questionário 2, pp. 3-4.

Apêndice Z

Listagem dos conteúdos no DVD anexo

DVD

Faixa 01 – Excerto da faixa 01 do CD Bebé Plim Plim

Faixa 02 – Excerto da faixa 02 do CD Bebé Plim Plim

Faixa 03 – Excerto da faixa 08 do CD Bebé Plim Plim

Faixa 04 – Planeta Colcheia

Faixa 05 – Um Novo Princípio

Faixa 06 – Beat Box do Telmo

Faixa 07 – Flash Mob “7º D”

Faixa 08 – Flash Mob “7º D” – Concertos Improváveis

Faixa 09 – Dizer que não

Faixa 10 – O Pastor

Faixa 11 – O Pastor - Partitura

Faixa 12 – Apresentação do projeto Extreme Bottle

Faixa 13 – Resultados do Questionário 1

Faixa 14 – Resultados do Questionário 2

Faixa 15 – Resultados do Questionário IMVA2C

ANEXOS

Anexo A

Espiral de conteúdos

Espiral de conteúdos

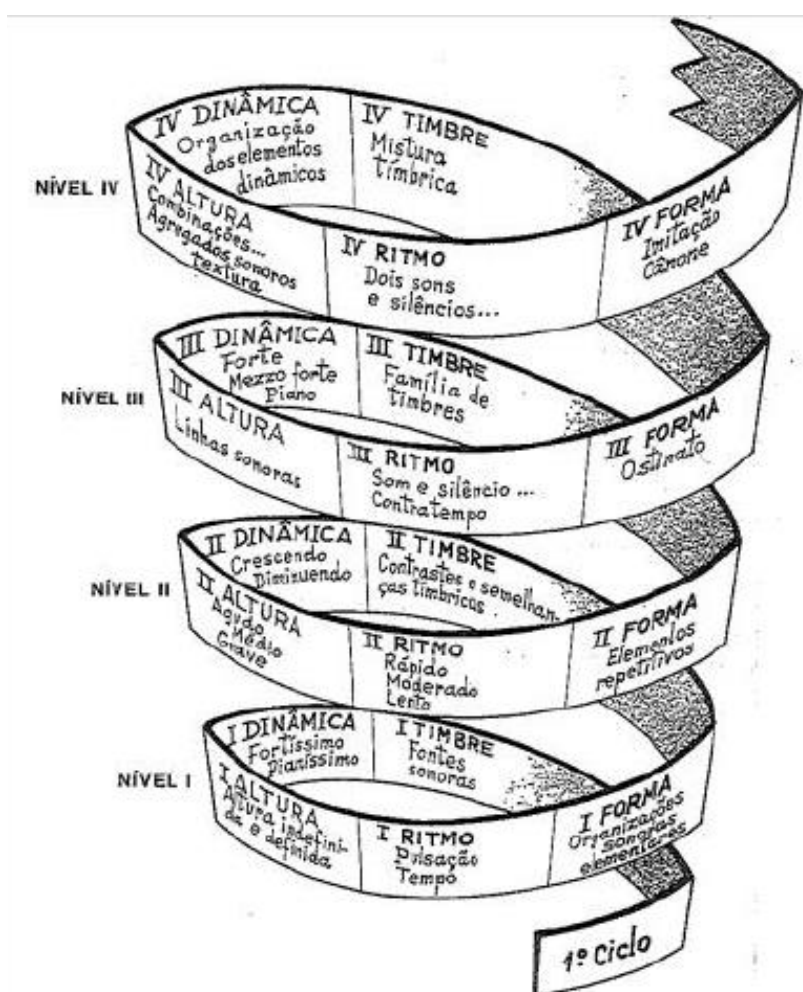


Figura 1 – Espiral de conteúdos adaptada de Manhattanville Music Curriculum Program.

Níveis da espiral

NÍVEL VI	Ataque, corpo e queda do som (Perfil sonoro)		Escalas modais Melodia Harmonia	Sons e silêncios com três pulsações Organização binária e ternária Anacrusa	Forma binária e ternária AB ABA
NÍVEL V	Combinação de timbres		Escala pentatônica Bordão	Sons e silêncios com duas e quatro pulsações Padrões rítmicos Compasso	Motivo Frase
NÍVEL IV	Mistura tímbrica	Organização dos elementos dinâmicos	Combinação de linhas horizontais e verticais Agregados sonoros Três sons em diferentes registros Textura Linhas sonoras ascendentes e descendentes:	Um som e silêncio de igual duração numa pulsação. Contratempo	Imitação Cânone
NÍVEL III	Família de timbres	Forte Mezzo forte Piano	ondulatórias, contínuas e descontínuas Dois sons em diferentes registros	Som e silêncio organizados com a pulsação Dois sons e silêncios de igual duração numa pulsação	Ostinato
NÍVEL II	Contraste e semelhança tímbrica	Crescendo Diminuendo	Registos: Agudo Médio Grave	Andamentos: Presto Moderato Lento Accelerando Ritardando	Elementos repetitivos
NÍVEL I	Fontes sonoras não convencionais e convencionais	Fortíssimo Pianíssimo	Altura indefinida e definida	Pulsação Tempo	Organizações elementares
NÍVEIS CONCEITOS	TIMBRE	DINÂMICA	ALTURA	RITMO	FORMA

Tabela 1 – Conteúdos do 5º ano do Ensino Básico.

NÍVEL XII	Timbres produzidos e preparados por instrumentos electrónicos	Alteração electrónica de perfis sonoros: síntese do som	Sons de objectos, instrumentos e voz, transformados electronicamente	Ritmos mecânicos produzidos por instrumentos electrónicos	Formas abertas
NÍVEL XI	Timbres resultantes de novas técnicas vocais e instrumentais e de instrumentos preparados	Densidade sonora	Atonalidade Séries de sons	Ritmos assimétricos	Organização de séries
NÍVEL X	Harmonia tímbrica (Fusão)		Melodia com acompanhamento de acordes	Três sons iguais numa pulsação Compassos compostos	Rondó
NÍVEL IX	Pontilismo tímbrico	Tenuto Sforzato	Escala Maiores e menores Intervalos de 3.ª Maior e menor Acordes M e m Tonalidade	Ritmos pontuados Alternância de compassos simples	Rondó
NÍVEL VIII	Expressividade através da selecção tímbrica		Intervalos melódicos e harmónicos	Síncopa	Introdução Coda Interlúdio
NÍVEL VII	Alteração tímbrica Realce tímbrico	Legato Staccato	Simultaneidade de duas ou mais melodias diferentes	Quatro sons iguais numa pulsação. Monorritmia Polirritmia	Forma binária e ternária AB; ABA
NÍVEIS CONCEITOS	TIMBRE	DINÂMICA	ALTURA	RITMO	FORMA

Tabela 2 – Conteúdos do 6º ano do Ensino Básico.

Anexo B

Sala de Educação Musical/Oficina de Música



Figura 1 – Sala de aula convencional.



Figura 2 – Sala de Educação Musical/Oficina de Música.

Distribuição dos alunos

Ano / Turma ____ Sala EM1

teclado	Secretária Prof.
---------	------------------

Quadro	Aparelhagem sonora
--------	--------------------

Figura 3 – Esquema da distribuição dos alunos.

Anexo C

Horário do professor cooperante

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

A: Escola Básica

Horário do professor:

Horário nº: 20

Docente:	Categoria: QA - DE
Habilitações: Curso Complementar de Formação Musical	Grupo: 250

Ano letivo: 2015 - 2016

Tempos	Segunda	Sala	Terça	Sala	Quarta	Sala	Quinta	Sala	Sexta	Sala
08:15 - 09:05										
09:15 - 10:05			7º E / OF. Musica	EM01			7º E / S/Cidadania	S 02	7º F / OF. Musica	EM01
10:15 - 11:05			7º G / OF. Musica	EM01			◀ CDEP-EXP		▼ CD-EXP	
11:15 - 12:05			▲ CMUS				◀ CDEP-EXP		▼ CD-EXP	
12:15 - 13:05									▲ CTEA	
13:15 - 14:05	▲ CTEA				5º F / EDM	EM01	5º E / EDM	EM01		
14:15 - 15:05	5º G / EDM	EM01			5º D / EDM	EM01	▼ CD-EXP		5º G / EDM	EM01
15:15 - 16:05	7º A / OF. Musica	EM01			7º C / OF. Musica	EM01	▼ CD-EXP		7º D / OF. Musica	EM01
16:15 - 17:05	5º F / EDM	EM01							7º B / OF. Musica	EM01
17:15 - 18:05	5º E / EDM	EM01							5º D / EDM	EM01

Entrada em vigor: 1 de setembro de 2015 Data de Validade: 31 de agosto de 2016

▲ Trabalho Escola
▼ Crédito
● NC: Não Contar
◀ Artigo 79
▶ Reu. / Outros
■ Insuf. C. Letiva

Componente não letiva	Totais	Observações
Trabalho de Escola	3 CL - Componente Letiva	Crédito = 4
Trabalho Individual	15 CNL - Comp. não Letiva	
Artigo 79 (ECD)	2	
TOTAL: CL + CNL		
		40

Atividades do professor
EDM-Educação Musical (8) (5º G, 5º F, 5º E, 5º D)
OF. Musica-Oficina da Música (7) (7º G, 7º F, 7º E, 7º D, 7º C, 7º B, 7º A)
S/Cidadania-Sociedade e Cidadania (1) (7º E)
CD-EXP-Coord. Depart.(CG) - Componente para a Gestão (4)
CDEP-EXP-Coordenador Departamento - Expressões (2)
CMUS-Clube de Música (1)
CTEA-Clube de Teatro (2)

Figura 1 – Horário do professor cooperante para o ano letivo 2015/2016.

Anexo D

**Estudo de investigação: A importância da música na vida dos alunos do 2º ciclo
(IMVA2C)**

Artigo

A importância da música na vida dos alunos do 2.º ciclo

João Nogueira (FCSH/CESEM- Universidade NOVA de Lisboa)

Introdução

A música é uma das actividades que definem a humanidade. Em algumas culturas australianas diz-se que "sem uma canção, não és nada" (Dillon & Chapman, 2005, p. 189). Levitin (2008) mostra como a natureza humana se define em 6 canções: canções de amizade, de alegria, de conforto, de conhecimento, de religião e de amor. Profundamente ligadas às emoções, as canções têm um papel significativo em várias circunstâncias da vida. Todos nos envolvemos em música, enquanto ouvintes, executantes ou compositores, pensando ou fazendo música. Na nossa mente ou de forma audível para outros, a música acompanha-nos em quase todos os momentos. É esta centralidade que torna imprescindível a existência da educação musical nos currículos escolares. Recentemente, a educação musical para todas as crianças ficou reduzida ao 2.º ciclo. A música nas actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo não abrange todas as escolas, depende das condições locais e não tem uma qualidade assegurada (ver os relatórios de acompanhamento da APEM: <http://www.apem.org.pt/page20/page82/page82.html>). No 3.º ciclo, não fazendo parte da matriz curricular geral (<http://www.dge.mec.pt/matriz-curricular-do-3o-ciclo>), as ofertas de escola terão um impacto residual. A educação musical foi a única disciplina para a qual não foram desenvolvidas metas pelo governo anterior. Com óbvias vantagens para a liberdade de ensino do professor - ver, por exemplo, a posição de Salbergh (2011) ou de Ravitch (2013) - demonstra a pouca consideração em que é tida a música na educação básica.

O propósito deste estudo é o de mostrar que a música está presente na vida dos indivíduos e tem um papel fundamental nos alunos do 2.º ciclo. As relações com 2 variáveis centrais para o desenvolvimento escolar, envolvimento e auto-eficácia escolar podem ajudar a entender a centralidade da música.

Música e musicadores

Todos somos musicadores (Elliot, 2005). É essa ideia de um fazer ou ser musical, incluindo todas as formas de participação na música – desde tocar e escutar a música até vender bilhetes para um concerto, por exemplo - que Small (1998) designa por "musicking". As crianças estão envolvidas musicalmente quando tocam, dançam, escutam ou mesmo quando ouvem as canções na sua mente. A canção é forma em que transformamos qualquer trecho musical quando o ouvimos "na nossa cabeça" (Levitin, 2008). "All children, to a greater or lesser degree, are musical." (Campbell, 2010, p. 216). José Afonso dizia que fazia música como quem faz um par de sapatos.

Uma actividade quotidiana como outra qualquer, a música é mais importante do que a matemática. Como diz uma professora de educação musical ao seu aluno que não trouxe o material para a aula: “Tu só usas a matemática quando vais às compras. A música acompanha-te o dia todo”.

Envolvimento na escola

Por envolvimento entende-se o investimento na aprendizagem escolar com base no esforço para compreender as matérias ensinadas na escola, interiorizá-las e incorporá-las no quotidiano (Newman, Wehlage, & Lamborn, 1992). O envolvimento na escola foi definido por Veiga (Veiga et al., 2012) como a vivência de atração centrípeta do aluno para a escola e tem sido operacionalizado de modo a valorizar o grau em que os alunos estão ligados e comprometidos com a escola, e motivados para aprender. Existe acordo quanto à natureza multidimensional do envolvimento na escola, sendo frequentemente apresentado como um constructo com as dimensões cognitiva, afectiva, comportamental e agenciativa (Veiga et al., 2012). A dimensão cognitiva refere-se a todos os elementos de processamento da informação veiculada pela escola, suas relações e planos. O sentido de integração e pertença à escola descreve a dimensão afetiva do envolvimento na escola enquanto que a conduta nas aulas, a atenção e o absentismo constituem elementos da dimensão comportamental. A dimensão agenciativa refere-se ao aluno como agente de ação, com iniciativa e capacidade de intervenção.

A importância do envolvimento justifica-se pela sua associação com a aprendizagem (Ainley, 1993; Miller, Greene, Montalvo, Ravindran, & Nichols, 1996), com os resultados escolares, com o desempenho em testes estandardizados (Caraway, Tucker, Reinke, & Hall, 2003; Finn & Rock, 1997) e com as taxas de escolaridade concluída. Além da relação com os resultados escolares, também existe uma ligação entre os padrões de envolvimento e indicadores de depressão, delinquência, e de uso de substâncias (Li & Lerner, 2011).

Auto-eficácia

Tomar a decisão de agir de certa forma, implica que a pessoa saiba fazer a acção e se sinta capaz de fazer essa acção. O termo "auto-eficácia" foi cunhado por Albert Bandura (1977) para se referir a este sentimento, que é uma expectativa de eficácia pessoal. "Nestas condições específicas, sou capaz de fazer... (a acção desejada)". O estado de espírito (os pensamentos) e o estado de corpo (os aspectos fisiológicos) juntam-se à informação acerca da competência para emitir o juízo sobre se está capaz de executar o necessário curso de acção. É, portanto, um parecer sobre a disponibilidade da competência numa dada ocasião. O melhor atleta do mundo, estando lesionado, terá uma muito baixa auto-eficácia. O sentimento de poder (Aleksiuk, 1996) é a base para uma acção efectiva.

Há toda uma linha de investigação que demonstra a importância da auto-eficácia (ver Bandura, 1997 e Pajares, 2009). Por exemplo, Stajkovic e Luthan (1998) mostraram que a auto-eficácia está fortemente relacionada com o desempenho no trabalho. A sua importância na educação é realçada por Bandura (1986) quando diz que "os alunos que desenvolvem um forte sentido de auto-eficácia estão bem equipados para se educarem a si próprios quando têm de confiar na sua própria iniciativa (p. 417)".

A auto-eficácia influencia a motivação, a aprendizagem e o sucesso académico (Pajares, 1996; Schunk & Pajares, 2002). A confiança dos alunos nas suas competências académicas antecipa melhores notas relativamente aos que não têm essa confiança. As aspirações académicas daqueles são superiores às dos alunos com baixa auto-eficácia. Também passam mais tempo nas tarefas escolares em casa e associam as actividades de aprendizagem à experiência óptima (Bassi, Steca, Fave & Caprara, 2007). O mesmo efeito é aparente no domínio social, com os alunos que acreditam nas competências sociais a esperar o sucesso nos encontros (Pajares, 2006).

A noção de auto-eficácia escolar utilizada neste estudo pode dividir-se em três domínios (Muris, 2001). A auto-eficácia académica, relativa a lidar com as questões académicas, a auto-eficácia social, relativa a lidar com situações sociais e a auto-eficácia emocional, a “capacidade percebida para lidar com emoções negativas (p. 146)”.

Envolvimento na escola e auto-eficácia escolar

O envolvimento comportamental é indiciado por comportamentos observáveis de esforço e de persistência. Uma das funções da auto-eficácia é a de manter a pessoa na tarefa, apesar dos fracassos (Bandura, 1997). A qualidade desse esforço reflecte o envolvimento cognitivo (Linnenbrink & Printrich, 2003). Quanto ao envolvimento afectivo, níveis elevados de ansiedade, especialmente de ansiedade aos testes, estão negativamente relacionados com a aprendizagem e com o desempenho (Zeidner, 1998). Por outro lado, os alunos com níveis baixos de auto-eficácia geralmente vivenciam emoções negativas como ansiedade ou depressão (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996). Associados com a auto-eficácia costumam estar emoções positivas (Bandura, 1997). Gostar ou achar-se competente, o que vem primeiro? Apesar de a crença de que é preciso interessar primeiro os alunos para que aprendam estar bastante arraigada nos professores, há outras alternativas (Linnenbrink & Printrich, 2003). Para Bandura (1997), os indivíduos primeiro desenvolvem um sentimento de competência ou de eficácia numa actividade e é daí que desenvolvem o interesse e a valorização dessa actividade. A dimensão agenciativa implica directamente a auto-eficácia, pois o aluno só se verá como agente na medida em que acredita na sua competência. Assim, a auto-eficácia tem um papel importante no envolvimento dos alunos nas aulas (Linnenbrink & Printrich, 2003). De acordo com estes autores, isso dá esperança aos professores porque a auto-eficácia dos alunos é inerentemente modificável e sensível ao contexto da sala de aula.

O objectivo deste trabalho é o de aumentar a percepção da importância da música para os alunos através de uma intervenção breve que inclui uma conversa em aula e uma avaliação da presença da música nas 24 horas anteriores. As variáveis de envolvimento e auto-eficácia escolar são introduzidas para perceber se a ligação à escola e as expectativas de eficácia contribuem para a importância dada à música e o seu papel no aumento dessa importância.

Método

O presente estudo é a avaliação do impacto de uma intervenção breve sobre a percepção da importância da música na vida dos alunos do 2.º ciclo.

Participantes

Os participantes do presente estudo foram 282 alunos do 2º ciclo (229 do 5.º ano e 53 do 6.º ano de 4 escolas básicas de Lisboa.

Instrumentos

Envolvimento dos alunos na escola

O envolvimento dos alunos na escola foi avaliado por 8 itens. Seleccionaram-se 4 do questionário EAE-E4D (Veiga, 2013; Veiga, Bahia, Nogueira, Melo, Caldeira, Festas, Taveira, Janeiro, Conboy, Carvalho, Galvão, Almeida, & Pereira, 2012), representando as 4 dimensões do envolvimento. Os quatro restantes reflectem o gosto por música e por disciplinas específicas. Esta escala apresentou uma consistência interna razoável ($\alpha=0,72$).

Auto-eficácia

Os 7 itens desta escala incluem um item de cada sub-escala do Questionário de Auto-Eficácia Escolar (Nogueira, 2008): académica, social e emocional. Os restantes dizem respeito a conseguir tocar um instrumento e ser capaz de ter boas notas nas disciplinas. Esta escala apresentou uma consistência interna razoável ($\alpha=0,71$).

Importância da música

O item “Na minha vida, a música em geral:” foi respondido no início e no fim da aula numa escala de “É muito importante”, “É importante”, “Às vezes é importante”, “É pouco importante”, “Não tem importância”. Além disso, o questionário incluiu ainda 2 itens sobre se o aluno tem e gostaria de ter aulas de música fora da escola (ver anexo 1).

Procedimento

O questionário foi aplicado colectivamente em sala de aula pelo respectivo professor de educação musical. Após a resposta à questão sobre a importância da música e às questões de envolvimento e de auto-eficácia, desenvolveu-se uma conversa colectiva sobre a importância da música, em que o professor ia colocando as respostas no quadro, acrescentando mais possibilidades para os seguintes temas:

O que é música?

O que é musicar – musicking (Small, 1998) - fazer ou ter/ser música?

O que são actos musicais? Quais os actos envolvidos ou relacionados com o fazer musical?

Com quem? As pessoas e os locais (colegas, família, da igreja, da escola).

Que emoções lhe estão ligadas?

De que gostam e como gostam: saber cantar ou tocar

Como aprendem as músicas?

O que querem saber sobre música?

Em seguida, os alunos assinalam, desde a mesma hora do dia anterior, as horas em que estiveram envolvidos com música. Esta forma de avaliar será mais fiável, no sentido em que apela a uma memória recente, mas também exagera o peso da música. Isto acaba por ser uma manipulação para maximizar o número de horas dedicadas à música. Basta ter havido qualquer actividade musical para ser contabilizada uma hora. Depois de apurarem a quantidade de horas, os alunos voltam a responder à primeira questão acerca da importância da música.

Resultados

A tabela 1 mostra as estatísticas descritivas do envolvimento, da auto-eficácia e das horas com música. Estas variáveis têm todos os valores em proporções que seguem uma distribuição normal.

Tabela 1 - Estatísticas descritivas

	Média	Desvio-padrão	α
Envolvimento	26,93	4,41	0,72
Auto-eficácia	27,09	4,24	0,71
Horas	8,05	4,86	

A quantidade de horas em que a música esteve presente, entre 0 e 24, tem uma média de 8,05 e um desvio-padrão de 4,86. Isto, apesar de os valores extremos serem claramente exagerados, indica uma forte presença da música na vida diária.

Tabela 2 - Estatísticas descritivas

	Sim	Não	Não responde
Tem aulas de música	64	215	3
Quer aulas de música	127	146	9

Cerca de 76% dos alunos não teve ou tem aulas de música fora da escola e 45% gostaria de ter essas aulas (Tabela 2).

A importância atribuída à música é de 3,90 e de 4,12 e aumenta em 1 ponto em 25% dos participantes (Tabela 3). A diferença é estatisticamente significativa ($t(259) = -3,92, p < 0,01$).

Tabela 3 - Estatísticas descritivas e teste t de Student (para amostras relacionadas)

	Média	Desvio-padrão	t
ImpMúsica1	3,90	1,12	-3,92**
ImpMúsica2	4,12	1,04	

** Significativo para $p < 0.01$ (bilateral).

Se considerarmos a vontade de ter aulas além da educação musical, verificamos uma diferença significativa entre as 2 avaliações, de acordo com um teste t de Student para amostras independentes (Importância 1: $t(271) = -6,12$, $p < 0,01$ e Importância 2: $t(249) = -4,55$, $p < 0,01$). Nas tabelas 4 e 5 verifica-se que o aumento para os que não querem ter aulas é mais significativo.

Tabela 4 - Estatísticas descritivas e teste t de Student (para amostras relacionadas)

Não quer ter aulas	Média	Desvio-padrão	t
ImpMúsica1	3,55	1,14	-4,22**
ImpMúsica2	3,87	1,12	

** Significativo para $p < 0.01$ (bilateral).

Tabela 5 - Estatísticas descritivas e teste t de Student (para amostras relacionadas)

	Média	Desvio-padrão	t
ImpMúsica1	4,31	0,88	-2,01*
ImpMúsica2	4,44	0,80	

* Significativo para $p < 0.05$ (bilateral).

A correlação entre o envolvimento e a auto-eficácia é elevada ($r = 0,70$) e ambas as variáveis estão relacionadas com a importância da música (Tabela 4). Também correlacionadas entre si, a diferença entre a importância inicial e final não tem qualquer relação com o envolvimento e a auto-eficácia. As horas com música correlacionam-se fracamente com as outras variáveis.

Tabela 6 - *Intercorrelações*

	Auto-eficácia	ImpM1	ImpM2	Dif	Horas
Envolvimento	0,70**	0,43**	0,49**	0,02	0,16*
Auto-eficácia		0,33**	0,36**	0,07	0,10
Importância Música1			0,68**	0,45**	0,14*
Importância Música 2				-0,35**	0,26**
Diferença 1 e 2					-0,14*

* Significativo para $p < 0.05$ (bilateral).

** Significativo para $p < 0.01$ (bilateral).

Foi utilizada uma regressão linear múltipla, com selecção *Stepwise* das variáveis, para determinar as que influenciam a diferença entre as avaliações da importância da música. A regressão permitiu identificar as variáveis “Horas com música” ($\beta = -0,18$; $t(224) = -2,72$, $p < 0,01$) e “Querer aulas de música fora da escola” ($\beta = 0,15$; $t(224) = 2,27$, $p < 0,05$) como preditores da diferença entre a importância inicial e final. Embora significativa, a variabilidade explicada da diferença é diminuta ($F(1,224) = 5,17$, $p < 0,05$; $R^2 = 0,04$).

Discussão

A importância da música na vida dos alunos do 2.º ciclo manifesta-se, por um lado, pela avaliação média de “É importante” (3,90 e 4,12) e, por outro, pela quantidade de horas em que assinalam a presença de actividades musicais (média de 8 horas). Menos de 25% dizem ter aulas de música fora da escola, mas quase metade gostaria de ter.

Além da relação entre o envolvimento e a auto-eficácia já prevista, revela-se uma relação moderada destas com a importância da música. Uma explicação possível é a de a música ser uma das componentes da escola e das competências nela desenvolvida e, por isso, ser parte daquelas variáveis.

Os resultados mostram que a avaliação da importância da música é significativamente mais elevada depois da breve intervenção e um quarto dos alunos aumenta um ou mais pontos.

As horas assinaladas com música são o principal preditor do aumento da diferença. Embora este efeito seja muito fraco, vai na direcção de que a intervenção resultou numa maior valorização da música. Como a vontade de ter aulas já indica a valorização da música, as mudanças neste grupo foram escassas (eventualmente haverá um efeito de tecto).

A atribuição à intervenção realizada das diferenças entre a importância inicial e final é, portanto, lícita, mas não é possível discriminar entre os seus elementos. A conversa sobre os usos da música, que induz a ideia de que muitos actos são musicais, já terá predisposto os alunos a assinalar um maior número de horas. Ao contabilizar o número de horas assinaladas, que exageram o tempo passado com música, terá servido de uma nova âncora (Kahneman, 2011) para a avaliação final.

Tornamo-nos mais musicais quando somos guiados por um professor. Para ser um professor excelente, de acordo com Elliot (2005), é preciso aprender a reflectir sobre os esforços para desenvolver e emparelhar a musicalidade dos alunos com desafios musicais adequados. Para isso, é essencial conhecer essa musicalidade que todos os alunos têm. Reconhecer a importância da música na nossa vida é mais um passo para nos humanizarmos.

Referências

- Ainley, M. (1993). Styles of engagement with learning: Multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 85, 395-405.
- Aleksiuk, M. (1996). *Power therapy: Maximizing personal well-being through self-efficacy*. Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
- Bandura, A., (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A., (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 258-269.
- Bassi, M., Steca, P., Fave, A. D., & Caprara, G. V. (2007). Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 301-312.
- Campbell, P. (2010). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press
- Caraway, K., Tucker, C., Reinke, W., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40, 417-724.
- Dillon, S., & Chapman, J. (2005). 'Without a song you are nothing': Songwriters' perspectives on indigenising tertiary music and sound curriculum. In P. S. Campbell, et al. (Eds.), *Cultural diversity in music education* (pp. 189-198). Samford Valley, Australia: Australian Academic Press.
- Elliott, D. J. (Ed.). (2005). *Praxial music education: Reflections and dialogues*. New York: Oxford University Press.

- Finn, J. D., & Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82 (2), 221-234.
- Kahneman, D. (2011). *Pensar, depressa e devagar*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Levitin, D. (2008). *The world in six songs: How the musical brain created human nature*. New York: Dutton.
- Li, Y., & Lerner, R. (2011). Trajectories of School Engagement during Adolescence: Implications for Grades, Depression, Delinquency, and Substance Use. *Developmental Psychology*, 47 (1), 233-247.
- Miller, R. B., Greene, B., Montalvo, G., Ravindran, B., & Nichols, J. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388-422.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145-149.
- Newman, F., Wehlage, G., & Lamborn, S. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. Newman (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-39). New York: Teacher's College Press.
- Nogueira, J. (2008). Validation of a measure of self-efficacy for youngsters. In INTED2008 Proceedings CD. Valência: IATED. ISBN: 978-84-612-0190-7.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. (2009). Information on self-efficacy: A community of scholars. <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/self-efficacy.html>
- Ravitch, D. (2013). *Reign of error: The hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools*. New York: Knopf Doubleday.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons*. New York: Teachers College Press.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). San Diego: Academic Press.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Hanover: University Press of New England.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261.
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 441-450.
- Veiga, F. H., Bahia, S., Nogueira, J., Melo, M., Caldeira, S., Festas, I., Taveira, C., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Galvão, D., Almeida, A., Pereira, T. (2012). Portuguese Adaptation of "Students Engagement in School International Scale" (SEIS). *Atas da Conferência ICERI2012*, Madrid, Espanha.
- Veiga, F. H., Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, C., Janeiro, I., Baía, S., Festas, I., Nogueira, J., Melo, M., & Caldeira, S. (2012). Students' engagement in schools: Differentiation and promotion. In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. Justo & J. Bonito (Eds.), *Da exclusão à excelência: Caminhos organizacionais para a qualidade da educação* (pp. 117-123). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.

Questionário IMVA2C

Responde, por favor, às seguintes questões, colocando um “X” na frase que indica a tua opinião. Muito obrigado pelas respostas sinceras.

1. Na minha vida, a música em geral (não só na disciplina de educação musical):

É muito importante	É importante	Às vezes é importante	É pouco importante	Não tem importância
--------------------	--------------	-----------------------	--------------------	---------------------

2. Gosto de música (não só na disciplina de educação musical):

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

3. Sou capaz de aprender a cantar ou a tocar um instrumento musical:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

4. Durante as aulas, coloco questões aos professores:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

5. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

6. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

7. Perturbo as aulas propositadamente:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

8. Consigo passar a todas as disciplinas:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

9. Consigo fazer amizades com os meus colegas de escola:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

10. Consigo controlar os meus sentimentos:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

11. Gosto da disciplina de educação musical:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

12. Gosto da disciplina de matemática:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

13. Gosto da disciplina de português:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

14. Consigo ter boas notas na disciplina de educação musical:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

15. Consigo ter boas notas na disciplina de matemática:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

16. Consigo ter boas notas na disciplina de português:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

Tens ou tiveste aulas de canto ou de instrumento musical fora da escola?

Não	Sim
-----	-----

Gostarias de ter aulas de canto ou de instrumento musical fora da escola?

Figura 1 – Frente do questionário IMVA2C.

Assinala com um “S”, se fizeste ou estiveste em algum ato musical, ou “N”, se nada de musical existiu em cada uma das últimas 24 horas:

00:00	01:00	02:00	03:00	04:00	05:00	06:00	07:00
08:00	09:00	10:00	11:00	12:00	13:00	14:00	15:00
16:00	17:00	18:00	19:00	20:00	21:00	22:00	23:00

Total de horas com atos musicais: ____ horas

Depois desta reflexão, volta a responder à questão inicial. Podes mudar de opinião. Muito obrigado pela tua resposta sincera.

17. Na minha vida, a música em geral (não só na disciplina de educação musical):

É muito importante	É importante	Às vezes é importante	É pouco importante	Não tem importância
--------------------	--------------	-----------------------	--------------------	---------------------

Figura 2 – Verso do questionário IMVA2C.